Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela

John MacBeath

LIDERAR EL APRENDIZAJE DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA
John MacBeath

©2011, Area de Educación Fundación Chile
Parque Antonio Rabat Sur 6165 Vitacura, Santiago de Chile
www.educacionfundacionchile.cl

Inscripción registro de propiedad intelectual #XXXXX
ISBN: XXX-XXXX-XXX

Traducción: Cristóbal Santa Cruz
Edición: Ivón Ferreira
Diseño de portada: Soledad Tirapegui
Diseño interior: Job López
Coordinación general: Andrea Horn

Impreso en Salesianos Impresores S.A., Santiago de Chile

Indice

Presentación Fundación CAP

La inspiración de un liderazgo apasionado

Todas las investigaciones indican que para una escuela, especialmente en situación de alta vulnerabilidad social, el liderazgo educativo es el segundo factor de mayor incidencia en el aprendizaje de sus alumnos y una herramienta fundamental para mejorar sus resultados académicos. Esta convicción motivó a Fundación CAP a unirse con Fundación Chile para organizar, desde 2008, un Ciclo de Conferencias Magistrales sobre Liderazgo Educativo, invitando anualmente a un destacado académico e investigador internacional, a fin de complementar sus programas de "Educación de Calidad" y "Aprender en Familia" que desarrolla en 33 escuelas municipalizadas del país, beneficiando a alrededor de 22 mil niños y sus familias.

En cada conferencia más de 1.000 directivos, docentes y otros profesionales del área de la educación, tienen la oportunidad de conocer nuevas perspectivas para nutrir la discusión acerca del tema, con el propósito de que estas puedan expresarse en mejores prácticas al interior de sus establecimientos. La visión de cada uno de estos especialistas, según los propios asistentes, permite actualizar conocimientos, intercambiar exitosas experiencias a nivel mundial y ampliar el debate nacional en torno a la importancia de incorporar el liderazgo educativo en el sistema escolar.

Con el objetivo de difundir dichas visiones y estimular una reflexión de mayor alcance, estas conferencias, abiertas a toda la comunidad educativa del país, van acompañadas por un libro que reúne los principales artículos de cada expositor. En esta cuarta versión, contamos con la participación del académico de la Universidad de Cambridge John MacBeath, quien expondrá sobre "*Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*". Bajo el mismo título, el presente libro entrega una interesante propuesta basada en la vasta experiencia del profesor MacBeath en proyectos de investigación, realizados en escuelas de diferentes países y contextos, así como en su conocimiento de la realidad adquirido directamente de sus protagonistas: un gran aporte que se suma a los entregados en años anteriores por los académicos David Hopkins, Kenneth Leithwood y Richard Elmore.

En los siete capítulos de este libro, el autor describe y analiza gran parte de lo que ha sido su trabajo durante los últimos años, en materias como la creación de capacidades al interior de las organizaciones escolares y el tipo de apoyo que necesitan las escuelas, tales como la figura del "amigo crítico" y el "coach", entre otras.

Asimismo, como el profesor MacBeath ha colaborado en el diseño e implementación de políticas públicas vinculadas a estándares educativos, su contribución en este punto muestra que los esquemas generalizados no pueden ser impuestos externamente, sino que deben ser el fruto de procesos de reflexión interna de una escuela, y que la medición de la calidad debe incluir también la experiencia del aprendizaje y la motivación de los estudiantes, más allá de los datos que entregan las pruebas estandarizadas.

Son también de gran interés sus investigaciones sobre las formas de diseminación y distribución del liderazgo, ya que relevan el rol esencial que tiene cada integrante de una escuela en proceso de cambio.

Y finalmente, nos resuena de especial manera su planteamiento sobre un liderazgo comprometido y apasionado, ya que es precisamente eso lo que queremos transmitir con estas conferencias y publicaciones: un mensaje motivador y con ideas renovadas que sean un estímulo en la importante labor que realizan los directores y docentes. Sabemos que es ahí, en la disposición de querer aprender, cuestionar la realidad y transformarla, donde reside el motor del mejoramiento escolar. Esperamos que los numerosos ejemplos de profesores, directivos y alumnos que a lo largo de este libro comparten sus experiencias y sus fuentes de inspiración, los animen a crear buenas ideas y prácticas para trabajar en conjunto con los distintos actores que conforman nuestra comunidad educativa.

Eduardo Frei Bolívar
Presidente de Fundación CAP

Presentación Fundación Chile

Una nueva mirada para nuestra educación

Si la serie *Liderazgo Educativo* ha buscado refrescar el debate sobre educación en Chile, no hay duda de que esta compilación de artículos del influyente profesor de Cambridge John MacBeath será una fuente de inspiración para nuestros educadores y comunidades escolares, quebrando muchos mitos e ideas preconcebidas sobre los caminos de la mejora y el liderazgo.

Una buena manera de ilustrar el valor de estos conceptos es ponerlos en relación con algunos de los desafíos que hoy se le plantean a la educación chilena. En este sentido hay al menos cinco conexiones que saltan a la vista: la renovación de las formas de aprender, la "cuestión directiva", los apoyos externos para la mejora, la participación en la gestión escolar y la evaluación de la calidad de las escuelas.

Existe un creciente cuestionamiento a nuestra educación respecto de su capacidad para "sintonizar" con los requerimientos del siglo XXI, en especial por su distancia frente a la vida y la cultura de los niños, niñas y adolescentes. El profesor MacBeath se aventura en este tema central, no solo mediante la reflexión y la investigación, sino también como protagonista en proyectos innovadores, como "Carpe Vitam", que rompen los paradigmas tradicionales. Se valoran en ellos fuertemente las experiencias vitales de los jóvenes y se fomenta su apertura mental y cultural, entendiendo que buena parte del aprendizaje ocurre fuera de la escuela; y se ven con interés las oportunidades de aprendizaje que ofrecen los pares alumnos y el uso inteligente de las nuevas tecnologías.

La importancia de los buenos directivos ha sido destacada en nuestro sistema escolar, abogándose por invertir con fuerza en ellos para impactar cotidianamente en los docentes y, a través de estos, en los estudiantes. Teniendo claro que muchos educadores pueden convertirse en buenos líderes directivos, esto implica poner particular atención a los factores desincentivadores, que alejan a muchos de ellos de esa tarea, tales como stress, excesiva carga laboral, alta burocracia y rendición de cuentas, bajos salarios o falta de apoyos. Especialmente preocupante resulta la *intensificación*

que se ha ido produciendo en la tarea directiva, en que se abultan las responsabilidades asignadas y los resultados esperados, pero no se brindan las condiciones suficientes para alcanzarlos.

Otro tema que ha tomado relevancia en nuestro sistema, particularmente a partir de la millonaria inversión de recursos mediante la Ley de Subvención Escolar Preferencial, es la asistencia técnica externa. En esta dimensión, el profesor MacBeath insiste en el valor de que las escuelas cuenten con "amigos críticos", que puedan cumplir una función de asesoría y respaldo. Un aspecto específico de mucha actualidad para Chile es el relevamiento de la potencia del *coaching* hacia los directivos, así como del establecimiento de redes de apoyo mutuo entre pares directivos.

Las movilizaciones estudiantiles de este año en nuestro país nos han recordado la potencia y el valor de la "voz de los alumnos". Este tema también es parte de los aportes del profesor MacBeath, quien aboga por entender a los alumnos como protagonistas del proceso educacional, abriéndoles oportunidades reales de participación. El compromiso de los estudiantes es visto como una fuente de enriquecimiento de la vida escolar y un aporte que los adultos deben escuchar y considerar, puesto que ellos también son aprendices. En esta escuela en que todos aprenden, debe existir una significativa distribución del liderazgo, que permita a los directivos socializar el poder e involucrar a muchas personas en la toma de decisiones, haciendo reposar la conducción en un colectivo, más que en un "súper héroe" solitario.

Por último, también podrán encontrarse en el libro sugerentes referencias a la tarea de un sistema de aseguramiento de la calidad, empeño que nuestro país está acometiendo con el conjunto de instituciones que deben desplegarse con la nueva Ley General de Educación. Se destaca fuertemente la necesidad de que estos sistemas no se transformen en fuente de presión excesiva o generen una "lógica de la sospecha" hacia los educadores; frente a ello, se aboga por el esfuerzo de construir *capacidades* en las propias escuelas, proceso en el cual la autoevaluación, con carácter eminentemente formativo, cumple una función estratégica. Se alerta también ante los efectos perversos y reduccionistas de hacer equivalentes los resultados en los tests estandarizados de aprendizaje con la multifácetica expresión que puede tener la calidad de la educación en una escuela.

José W**einstein Cayuela**
Gerente del Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile

John MacBeath

Prólogo
Liderando los aprendizajes y aprendiendo a liderar:
¿Qué tan buenas son las escuelas?

¿Cuán buena es su escuela? Esta pregunta, planteada en 1990 por el Servicio de Inspección de Educación de Escocia, merecía una respuesta sopesada. Pero ¿quién era la persona o instancia más apropiada para responderla?: ¿el Servicio de Inspección mismo con su vasta experiencia acumulada y sus herramientas de evaluación? ¿los padres, cuyo saber es generalmente de segunda fuente y transmitido a través de la típica pregunta '¿qué tal la escuela hoy?'? ¿los profesores, que son quienes a diario se encuentran más cerca de la acción? ¿los estudiantes, que ven lo que nadie ve en las agendas ocultas y la "vida subterránea" de la escuela?

Ese año el Inspector Jefe recién designado por Su Majestad me encomendó elaborar un protocolo que respondiera esa pregunta, tomando en cuenta la disparidad de opiniones y los criterios implícitos sobre los que descansaban sus juicios. Fue el primer paso en una odisea que no ha cesado y que sigue llevándome por variados territorios geográficos e intelectuales, llenos de sorpresas y desafíos a las ideas preconcebidas.

"Caminante, no hay camino, se hace camino al andar". Mi español rudimentario es suficiente para captar la esencia de lo que Antonio Machado quiso decir y sus palabras se han transformado en un *leitmotiv* a lo largo de mis cuatro décadas de lectura, investigación y escritura. Este libro aborda tres temas principales que han sido una fuente de permanente descubrimiento: el aprendizaje, el liderazgo y el hilo que los une, la autoevaluación. Existe una oferta cada vez más amplia de libros, artículos y tesis sobre estos temas. Y, sin embargo, seguimos lejos de comprender de qué forma pueden unirse significativamente el liderazgo, el aprendizaje y la autoevaluación para enriquecer las vidas de los niños, potenciar los aprendizajes y empoderar a los docentes.

Aprendiendo sobre los aprendizajes

El punto de partida son los aprendizajes (capítulo 1, *Más que una pasión, un estilo de vida*), porque esa es la razón de ser de las escuelas y porque los aprendizajes pueden hacer que el mundo sea un lugar mejor para vivir o, como lo ha evidenciado la historia, transformarse en una fuerza tremendamente destructora. El aprendizaje nunca es un proceso neutro. Se nutre de principios que descansan en valores morales universalmente aceptados; sin embargo, muchas veces estos son atropellados o ignorados. Sócrates pagó con su vida por pensar demasiado, y desde entonces el aprendizaje siempre ha debido hacer frente a las ideas convencionales y se ha visto coartado cuando sobrepasa sus límites racionales y prescritos.

Por ello, el primer capítulo de este volumen trata sobre la "pasión", la esperanza y la expectación con que los niños ingresan al mundo. Sin embargo, qué fácil es que esa pasión sea apagada, por padres castigadores o sobreprotectores, por pares cínicos, y por estructuras y culturas escolares que, en muchos casos, inhiben ese primer impulso de conocer el mundo y descubrirse a uno mismo.

> *El aprendizaje es espontáneo, exploratorio, impulsado desde dentro y frenado solo por los límites dispuestos por adultos protectores y por las lecciones dolorosas que derivan del autoconocimiento. Algunos niños y jóvenes excepcionales logran mantener viva esa pasión a lo largo de su vida escolar, muchas veces con una pequeña ayuda de sus amigos, pero la mayoría experimenta un lento proceso de desgaste a medida que el aprendizaje se ve subordinado a las normas estrictas del sistema escolar. La pasión va siendo apagada paulatinamente, tanto por las recompensas como por las medidas disuasivas, por las calificaciones y las notas, la competencia, el fracaso y un sentimiento creciente de inadecuación y de valor propio disminuido.*

Si bien esa puede sonar como una visión desesperanzada, nuestra fe se ve restaurada por líderes escolares que, según dice David Hargreaves, han aprendido "a volar por debajo del radar". Liderar y aprender se transforman así en actividades "subversivas", porque o no aceptan el *status quo* o se ven obligadas a doblegarse ante lo inevitable. Su pasión los ayuda a erguirse por sobre la estéril búsqueda mecánica de lo que Giroux denomina la "narrativa maestra" y el "narrador omnisciente", la agencia o autoridad que cuenta la historia del aprendizaje por nosotros. En lugar de internalizar las narrativas maestras, el liderazgo inspirado nos invita a examinar cómo se construyen las ideas y las panaceas, qué significan, cómo regulan nuestra experiencia social y moral, y cómo conducen determinadas visiones políticas del mundo.

Explorar lo que vale la pena aprender y lo que vale la pena "contar" constituye el trabajo de base para la autoevaluación, que es un proceso reflexivo, crítico y dialogante (capítulo 2, *Autoevaluación y mejora escolar*).

En los tres años y medio del proyecto "Liderazgo para el Aprendizaje" (Carpe Vitam, en referencia al organismo sueco que lo encargó) logramos adquirir una mayor comprensión de estos tres temas interconectados. Mediante un permanente diálogo entre diferentes países adquirimos una comprensión más sutil del "aprendizaje en lo abierto" y el "aprendizaje en la sala de clases", y dónde pudieran traslaparse esos dos mundos. En nuestras visitas a diferentes escuelas y salas de clases reformulamos nuestras presunciones sobre el liderazgo. Los cinco principios del liderazgo subversivo (capítulo 3, *El liderazgo como actividad subversiva*) fueron formulados, puestos a prueba y afinados durante el proyecto Carpe Vitam, que nos llevó de Cambridge a Innsbruck, Copenhague y Atenas. En cada lugar se discutieron, sometieron a prueba y reformularon los principios con directores y docentes de las ciudades participantes. Desde entonces, esos principios han viajado a países de Europa del Este, Asia y África y en todos esos medios culturales han demostrado ser una poderosa herramienta de autoevaluación, para determinar cuándo y cómo se intersectan liderazgo y aprendizaje.

En una escuela de Hong Kong donde la autoevaluación se ha ido incorporando paulatinamente a la cultura escolar, un alumno de once años habla con confianza y visión sobre el liderazgo y los aprendizajes concebidos más como actividades que como roles o estatus asignados.

> *Cuando nos volvemos mayores, los profesores no nos dicen las respuestas. Hacen preguntas y dejan que nosotros encontremos las respuestas. Podemos navegar en internet o ir a la biblioteca a consultar libros. Cuando lo hacemos de esa forma, podemos aprender a aprender. Estamos más interesados por las cosas que aprendemos. También pensamos que si los profesores simplemente se instalan frente a la clase a hablar, es muy aburrido. Esta es una educación activa y nos gusta mucho. Seguimos aprendiendo, tal vez solo viendo las noticias, es muy útil para nuestros aprendizajes (Lui Chiu Yee, Kylie, Escuela primaria Plover Cove)*[1].

Testimonios como estos ponen a prueba nuestras ideas preconcebidas sobre los aprendizajes y sobre el rol protagónico que pueden jugar los niños en su propio aprendizaje, el de sus pares e incluso el de sus profesores. "He aprendido mucho de

[1] Extracto del Recurso Interactivo en Línea de la Oficina de Educación (OIR, por su sigla en inglés).

Kylie", señala un director de Hong Kong, confesión admirable de una persona de alto estatus en una cultura embebida de tradición, jerarquía y respeto por la sabiduría de la personas mayores.

Podríamos considerar esto como una expresión de "liderazgo distribuido", término que ha ganado amplia aceptación en años recientes, pero que significa cosas muy distintas para diferentes personas y en contextos culturales diversos. En el capítulo 4 (*Liderazgo distribuido: paradigmas, políticas y paradojas*) se proponen seis definiciones que buscan distinguir entre la asignación formal de tareas por parte de una autoridad (en un extremo del espectro) y el aprovechamiento espontáneo de oportunidades (en el otro extremo) para marcar una diferencia en las vidas y los aprendizajes de los estudiantes y los colegas. Cuando el liderazgo es emprendedor, las distinciones oportunas y colaborativas entre "líderes" y "seguidores" se vuelven cada vez más difusas y se aliviana el enorme peso de la responsabilidad que descansa sobre el director en solitario.

A medida que el liderazgo se vuelve "disperso" o "distribuido", nos vemos enfrentados al enigma del talento (capítulo 5, *El enigma del talento*). Se nos plantea la pregunta "¿las personas talentosas crean organizaciones exitosas?" o, al revés, "¿las organizaciones exitosas crean personas talentosas?" La primera perspectiva plantea una visión "heroica" y superior del ser humano, aludiendo a personas poseedoras de cualidades únicas; la segunda plantea un punto de vista más optimista, sugiriendo que aprendemos a través de las instituciones que nos moldean, para bien o para mal. En ambas perspectivas, no obstante, el talento es tratado como una cualidad individual, más que como algo que puede ser compartido, que pudiera residir *entre* las personas y expresarse en la sinergia de esa relación. Aprendemos y lideramos juntos, como una empresa compartida; alojamos nuestras ideas y las recuperamos de los demás, de modo que el liderazgo se vuelve una actividad conjunta.

Los líderes escolares necesitan amigos

El desafío de superar las convenciones y la inercia de "la forma como hacemos las cosas aquí" es difícil de afrontar exitosamente sin apoyo externo. Los líderes escolares necesitan amigos en quienes puedan confiar y con quienes puedan ser honestos sobre los desafíos que enfrentan, sin temor a que esas confesiones se vuelvan contra ellos. La evidencia es clara. Cruza las fronteras de los países y comunidades, y señala que ahí donde existe ese apoyo la tarea de liderar una escuela se transforma en algo menos desalentador para quien detenta el cargo y más atractivo para aquellos que pudieran aspirar a desempeñar roles de liderazgo.

En su investigación en Inglaterra, Swaffield descubrió que los líderes escolares valoraban un equilibrio adecuado entre "apoyo" y "desafío". El apoyo era valorado cuando no consistía en simples palabras tranquilizadoras y cuando estaba acompañado de desafíos constructivos, realistas y sin juicios de valor. Los directores apreciaban a quienes entendían las demandas que pesan sobre ellos y, sobre todo, buscaban a alguien a quien pudieran respetar y en quien pudieran confiar, que compartiera sus valores y que practicara una cierta irreverencia hacia las políticas gubernamentales.

¿Quién querría ser director?

La necesidad de apoyo se ha vuelto un imperativo creciente a nivel internacional, ante la carga cada vez mayor de tareas que enfrentan los directores y líderes escolares. Estas tareas, tal como se definen en Chile, tienen una resonancia similar en otros países. Entre las tareas que se les exigen a los directores figuran:

- Formular, monitorear y evaluar las metas y los objetivos de la escuela, y desarrollar programas de estudio y estrategias para su implementación;
- Organizar y proveer orientaciones en tareas técnico-pedagógicas y en la formación docente; y
- Tomar las medidas oportunas para asegurar que los padres y apoderados reciban periódicamente información sobre el funcionamiento de la escuela y los progresos de sus niños.

La segunda tarea es la que ha resultado más problemática, tanto en Chile (Weinstein, Muñoz y Raczynski, 2011) como en muchos otros lugares donde las crecientes presiones administrativas y de rendición de cuentas han creado una "crisis" de la retención (capítulo 6, *Reclutamiento y retención de líderes escolares*). Esto deja cada vez menos tiempo para un liderazgo centrado en los aprendizajes, que es donde surgen nuevas comprensiones y donde los líderes ven las cosas a través de un nuevo marco y están mejor equipados para seguir una nueva senda autodirigida: "Caminante, no hay camino, se hace camino al andar".

Es clave para los líderes escolares poder enfocarse en los aprendizajes (el primer principio de Carpe Vitam) y en cómo aprendemos a evaluar sus diferentes expresiones. Mientras más logran comprender la anidación de la experiencia de los niños en la sala de clases, el hogar, el vecindario y los pares, mejor es su comprensión de las herramientas de evaluación cualitativa que ayudan a darle sentido a la vida de los niños. Mientras mayor es su comprensión, menos son esclavos de la tiranía de las cifras.

"Los números son como las personas; si los torturas lo suficiente confesarán cualquier cosa", escribe Gorard (2010) en su rigurosa crítica acerca de cómo se han

utilizado e interpretado los métodos cuantitativos. "Enceguecidos por una pseudociencia", argumenta, los diseñadores de políticas, líderes escolares y profesores "realmente no han pensado acerca del proceso y han adherido a una aparente solución técnica y científica para juzgar el desempeño escolar".

Como lo reconociera Andreas Schleicher, director del estudio PISA de la OCDE, aún no disponemos de herramientas suficientemente elaboradas para mapear la calidad de los aprendizajes, la relación entre las directivas de políticas y la libre experiencia de los aprendizajes de los niños dentro y fuera de la escuela.

> *En mi opinión, realmente no hemos avanzado mucho. Creo que no somos tan modernos en materia de educación. No disponemos de herramientas de investigación adecuadas, como estudios longitudinales, para una comprensión más cabal del proceso educativo. Lo mismo sucede en el nivel "micro". ¿Cuáles son los ingredientes para el éxito de los sistemas educativos? ¿Cómo configurar esos ingredientes de acuerdo con nuestros propios contextos? ¿Cómo observamos la relación entre las políticas deseadas, las políticas implementadas y las políticas resultantes? Si no logramos ver esto a través de esta secuencia, lo que obtenemos son capas y más capas de reformas incoherentes e inconclusas, una encima de la otra. Eso es lo que son los sistemas educativos hoy (en Bangs, MacBeath y Galton, 2010).*

Buscando en los lugares equivocados

Existe una historia apócrifa sobre una persona ebria que está buscando sus llaves debajo de un poste de luz en la calle. Aunque no las extravió en ese lugar las busca ahí porque es donde hay luz. Las soluciones políticas en materia de retención y reclutamiento, de medidas para asegurar la calidad y para enfrentar la persistente brecha en desempeño escolar, han buscado sistemáticamente en el lugar equivocado, multiplicando las pruebas y los objetivos, aumentando los años y las horas de escolaridad en el aula y aumentado la presión sobre el sistema escolar, fenómeno que ha venido a llamarse "intensificación".

El capítulo final de este libro plantea una pregunta irreverente y que tal vez no tiene respuesta: "¿Tienen futuro las escuelas?" La vida de las pulgas en cautiverio ha sido muchas veces usada como metáfora del límite que –usualmente de manera inconsciente– se establece en función de una presunta "habilidad", "inteligencia" o "potencial".

> *Cuando las pulgas son capturadas para el circo de las pulgas, son encerradas dentro de jarros cuyas tapas son selladas. Al saltar dentro de los frascos, las pulgas se golpean las cabezas con las tapas. Como quieren seguir saltando, aprenden a hacerlo a una justa altura, para no golpearse la cabeza. El entrenador luego saca las pulgas de los frascos. A pesar de que ahora tienen todo el cielo sobre sus cabezas, ya no saltan más allá de sus límites autoimpuestos. A pesar de que ahora son libres, han internalizado los límites, negándose a traspasarlos*[2].

Las reflexiones sobre las restricciones institucionales y las formas en que los niños limitan sus aspiraciones han sido tema de una abundante literatura, de la que dan cuenta tres importantes estudios empíricos, "*la profecía autocumplida*", de Rosenthal y Jacobson (1968); "*la impotencia aprendida*", de Seligman (1975); y "*mentalidad*", de Dweck, (2006). Todos estos factores se confabulan para frenar las aspiraciones y conferirles cualidades a los niños, profesores o directores escolares en forma individual, ignorando o minimizando los factores contextuales y culturales. Si se les brindan a los profesores herramientas adecuadas de autoevaluación y oportunidades para trabajar con los niños en contextos que no sean la sala de clases y se los libera de presunciones de "habilidad", podrán desenvolverse en un nuevo territorio conceptual y experiencial, y reformular sus ideas sobre inteligencia, motivación y potencial.

Los siete principios delineados en la publicación OCDE/CERI (2010) conforman "una poderosa teoría del aprendizaje orientada a la acción". Según este enfoque, el aprendizaje debe:

- reconocer a los estudiantes como los actores centrales, promover su participación activa y desarrollar en ellos una comprensión de su propia actividad como aprendices;
- fundarse en el carácter social del aprendizaje y proponer un aprendizaje bien organizado y cooperativo;
- asegurar que los "profesionales del aprendizaje" estén claramente sintonizados con las motivaciones de los aprendices y el rol clave de las emociones en los logros escolares;
- ser altamente sensible a las diferencias individuales entre los aprendices, entre ellas, su conocimiento previo;
- diseñar programas que impliquen un trabajo dedicado y desafíos, sin que eso se traduzca en una sobrecarga;

---

[2] Consultado en http://innerself.com/content/articles/health/attitudes-a-healing/5408 [Extraído de L. Atkinson (1989). Power and Empowerment: The Power Principle. Temple, Arizona, New Falcon Publications.]

- operar con expectativas claras, utilizar estrategias de evaluación consistentes con esas expectativas y darle un marcado énfasis a la retroalimentación formativa;
- promover con fuerza la "conectividad horizontal" entre las áreas de conocimiento y los temas, así como entre la comunidad y el resto del mundo.

Las escuelas son uno de los últimos bastiones de esperanza para volver a construir un sentido de comunidad, pero para ello es preciso refundirlas en un molde nuevo, donde el liderazgo y el aprendizaje estén conectados y alimentados por una autoevaluación rigurosa, autocrítica y capaz de asumir riesgos.

Tenemos esperanza. La esperanza, escribió David Bohm en 1983, enciende una neurona en el cerebro. La esperanza nos hace más inteligentes. La esperanza genera confianza, y la confianza siembra y alimenta el aprendizaje. Sin esperanza, las escuelas se transforman en lugares imposibles. La esperanza es lo que nos mantiene en movimiento y hace que la transformación sea deseable y, a la vez, posible.

Bibliografía

Bangs, J., MacBeath, J. and Galton, M. (2010). *Re-inventing schools, reforming teaching.* London, Routledge.

Bohm, D. (1983). *Wholeness and the implicate order*. New York: Ark Paperbacks.

Centre for Educational Research and Innovation [CERI] (2010). *Innovative teaching for effective learning*. Paris, OECD.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist,* 41(10): 1040-1048.

Giroux, H. A. (1992). *Border crossings.* London, Routledge.

Gorard, S. (2010). *A case against school effectiveness*. The School of Education, University of Birmingham.

Rosenthal, R. and Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Irvington.

Seligman, M. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death.* Freeman/Times Books/Henry Holt and Co.

Swaffield, S. (2011). *The role of the critical friend*. University of Cambridge [Tesis inédita].

Weinstein, J., Muñoz, G. and Raczynski, D. (2011). School leadership in Chile: Breaking the inertia. In Townsend, T. and MacBeath, J. (Eds.), *International Handbook of Leadership for Learning*. Dordrecht, Springer.

Capítulo 1

Más que una pasión, un estilo de vida*

No es común encontrarse con un liderazgo apasionado en un entorno escolar gobernado por metas e índices de desempeño. En muchas escuelas, la pasión se expresa solo en lo negativo, en una marcada y compartida antipatía ante un medio opresivo donde el entusiasmo de aprender ha sido sepultado bajo profundas capas de políticas prescriptivas. Sin embargo, es posible descubrir esta pasión si se la busca más allá de los lugares evidentes y de las nociones convencionales de liderazgo, tal como este se practica en la cúspide de la pirámide organizacional. En este capítulo se plantea que existe una pasión intrínseca por aprender que las escuelas generalmente son incapaces de sostener y que, del mismo modo, el liderazgo tiende a verse mermado por las convenciones e inhibiciones que conforman la vida escolar. Sin embargo, mirado desde una perspectiva más optimista, el liderazgo apasionado puede hallarse en muchos lugares. Tiende a estar informalmente disperso más que formalmente distribuido y en las mejores escuelas es ejercido más como una forma de vida que como un rasgo propio de personas carismáticas que propagan a su alrededor su singular visión.

La palabra "pasión" no es un término que se asocie espontáneamente con la escuela. Para muchos tampoco representa un descriptor adecuado para referirse al director o directivo de un establecimiento educacional. Las imágenes del director arquetípico de los libros e historietas infantiles, que han cobrado nuevo ímpetu con la saga de Harry Potter, moldean la imaginación de la gente. Sin embargo, no son pura ficción, en la medida en que claramente resuenan con las experiencias escolares de las personas, en las cuales es probable que la pasión se haya expresado muchas veces, pero rara vez en la vida formal de la escuela y en los encuentros con el director. En la historia de la escolarización, sea cual sea la suerte que haya corrido la pasión,

* *Not so much a passion, more a way of life* fue publicado originalmente en: Brent Davies and Tim Brighouse (Eds.), *Passionate Leadership in Education*. London, SAGE Publications, 2008.

¿cabe pensar que hubo alguna vez una edad de oro en la que esta pudo efectivamente traspasar las rejas de los establecimientos escolares?

Pasión por el aprendizaje

Los seres humanos llegamos al mundo con una pasión por el aprendizaje. Es algo que está en nuestros genes y que es avivado por un entorno rico en posibilidades. El aprendizaje es espontáneo, exploratorio, impulsado desde dentro y frenado solo por los límites dispuestos por adultos protectores y por las lecciones dolorosas que derivan del autoconocimiento. Algunos niños y jóvenes excepcionales logran mantener viva esa pasión a lo largo de su vida escolar, muchas veces con una pequeña ayuda de sus amigos, pero la mayoría experimenta un lento proceso de desgaste a medida que el aprendizaje se ve subordinado a las normas estrictas del sistema escolar. La pasión va siendo apagada paulatinamente, tanto por las recompensas como por las medidas disuasivas, por las calificaciones y las notas, la competencia, el fracaso y un sentimiento creciente de inadecuación y de valor propio disminuido. Como bien señala Jerry Starratt (2005, p. 3), se trata de un tema moral.

> *La tarea de aprendizaje en la escuela debe estar conectada con la agenda moral de los aprendices durante sus trece o más años de escolaridad, esto es, la agenda de encontrar, escoger y moldearse a sí mismos como individuos y como comunidad humana. Como seres humanos, ellos buscan y deben buscar la verdad de lo que son. Los educadores no captan esa conexión porque están acostumbrados a visualizar los temas de aprendizaje en la escuela como un fin en sí mismo, en lugar de concebirlos como un medio para el "llenado" moral e intelectual de los alumnos en tanto que seres humanos. Las escuelas asumen que su trabajo está por sobre y por fuera de la vida cívica y personal de los estudiantes. Por lo general, el mensaje transmitido a los aprendices es "dejen sus vidas personales y cívicas en la puerta de la escuela, ciertamente en la puerta de la sala de clases".*

Tal como ocurre con el aprendizaje, las lecciones sobre liderazgo también se aprenden tempranamente. La escuela es un lugar de pocos líderes y muchos seguidores, y la pasión es algo que debe ser dejado en la puerta de entrada. Al cabo de diez a doce años de escolaridad es notable cuán poco nos llevamos de las 15 mil horas de exposición al currículo escolar, pero aprendemos lecciones imborrables sobre relaciones, dualidades y paradojas, disciplina y castigo, impulso y control, obediencia y subversión.

Puede que haya poco espacio para el ejercicio del liderazgo en la vida formal de la escuela, pero hay mucho que aprender, a menudo de manera dolorosa, en la vida oculta de la escuela, donde la pasión encuentra una válvula de escape y donde

la naturaleza del mundo en que vivimos, con ganadores y perdedores, se torna más clara. Siguiendo la terminología de McLuhan (1965), “el medio es el mensaje”.

En las conversaciones informales o entrevistas formales con líderes en escuelas, universidades, gobiernos locales y comunidades llaman fuertemente la atención todas las referencias que se hacen hacia el pasado, a los años escolares, a los profesores, a compañeros de clase (algunos de ellos ahora maridos, esposas o socios), a episodios críticos y momentos definitorios. La escuela, en tanto que sociedad en miniatura, modela para nosotros el mundo y a la vez que da forma al niño, da forma de manera indeleble al niño en el adulto.

El efecto escolar

¿No estaremos atribuyéndole demasiada responsabilidad o dándole demasiado crédito a la escuela? Cuatro décadas de investigación sobre logros escolares han mostrado de manera consistente que los efectos de la escuela son mínimos si se comparan con la influencia de los padres, la familia y el vecindario, aun cuando el liderazgo aparece como un tema recurrente en prácticamente todos los estudios (por ejemplo, Sammons et al., 1994). Los títulos de la literatura sobre logros escolares resultante de grandes estudios –*Schools can make a difference* [Las escuelas pueden marcar una diferencia] (Brookover, 1979) y *School matters* [La escuela importa] (Mortimore et al., 1988)– muestran la necesidad de reafirmar la importancia de la escolarización ante las arremetidas que pregonan que “la escuela ha muerto” (Reimer, 1971) o que la escuela es “una brecha en la educación” (Illich, 1971).

Aun cuando la importancia del liderazgo ha sido un estribillo recurrente, especialmente en los estudios sobre logros escolares, las características del liderazgo que podría reavivar los aprendizajes es un tema que sigue siendo esquivo. En efecto, el potencial que tiene el liderazgo para afectar el impacto determinístico de la familia, el vecindario y los pares ha demostrado ser marginal (véase, por ejemplo, MacBeath et al., 2007). Otra línea, más nutrida, en los estudios sobre logros escolares, ha sido la identificación del efecto “composicional” (o contextual). Este se refiere al descubrimiento de que la escuela, el currículo, los profesores y los líderes experimentados tienen menos peso que las personas con las que uno asiste a la escuela. Esa es la sustancia del trabajo empírico de Martin Thrupp (1999), que ilustra el impacto crítico de la “mezcla social”.

El efecto de la mezcla social, también conocido como efecto del grupo de pares, recibió un fuerte respaldo en el premiado libro de Judith Harris *The nurture assumption* [El supuesto de la educación] (1998), en el cual ella presenta elementos

de prueba para desafiar el supuesto de que son los padres o los profesores los primeros moldeadores de las disposiciones y aspiraciones. La expresión de las pasiones adolescentes está reservada a la intimidad y la confianza de los grupos de pares, donde el liderazgo se expresa mediante una mezcla de autoridad e influencia.

El fracaso escolar y la falta de liderazgo están íntimamente unidos en las mentes de los encargados de diseñar las políticas. El fracaso escolar es definido en términos de bajos logros educativos y el liderazgo en términos de personas capaces de darle un nuevo impulso a una escuela. Una propuesta alternativa consiste en decir que cuando las escuelas son incapaces de sacar provecho de la pasión de sus estudiantes esto se traduce en expresiones subversivas. Esta creencia se basa en una concepción de liderazgo que ignora o limita lo que Soo Hoo (1993) describe como el "tesoro interior", es decir, la capacidad de los jóvenes de desarrollar un liderazgo apasionado.

Si bien los medios de comunicación se empecinan en destacar los excesos de la juventud de hoy (reclamo que formulara Sócrates hace ya ciertos años), también existe entre los jóvenes un idealismo y el deseo de un mundo mejor, a cuya expresión solo a veces se le da cabida en las escuelas. Su iniciativa, capacidad creativa y compromiso casi siempre son recibidos con sorpresa por sus profesores.

Salimos a buscar el santo grial e ignoramos el talento latente que tenemos adentro, muchas veces mudo y discreto porque nunca se le ha dado la oportunidad de crecer y florecer. En respuesta a la percepción generalizada de una "crisis en el reclutamiento" (MacBeath, 2006), McKinsey abogó por la idea de una "guerra por el talento" (Michaels et al., 2001). Esta se basaba en la premisa de que el talento existía en algún lugar y había que encontrarlo y capturarlo para lograr el cambio institucional. La falta de pertinencia de un reclutamiento agresivo, basado en la máxima de que "los líderes talentosos crean grandes organizaciones", radica en su incapacidad para reconocer la concepción restrictiva de lo que es el talento y en qué reside. La réplica de Malcolm Gladwell (2002) a esta idea fue que "las grandes organizaciones crean líderes talentosos".

La "guerra" de McKinsey se establece en un contexto de "crisis" del reclutamiento y la retención, en la que se produce una creciente reticencia de parte de los profesores a postular a cargos de dirección escolar, principalmente porque el empleo es percibido como demasiado estresante, carente de gratificaciones y enemigo de un buen equilibrio entre vida y trabajo. Esta percepción de los docentes se gesta en gran medida en lo que ellos perciben en sus propios líderes; al mismo tiempo, el sistema en su conjunto experimenta una erosión progresiva del talento por una serie de factores contextuales que se confabulan para menoscabar la energía y creatividad,

apagando cualquier pasión residual por llevar a cabo el trabajo escolar. Por ende, es inútil buscar talento afuera, si el problema reside dentro de la institución. Si los sistemas y las organizaciones son capaces de destruir el talento, ¿podrán, bajo otras condiciones, crearlo?

Mientras la tesis de McKinsey se sustenta en las cualidades de los individuos, la de Gladwell apunta al contexto organizacional. Esto último no significa que los directores y líderes más experimentados tengan que ser personas ostensiblemente apasionadas, con sus camisas siempre arremangadas, apabullando a los demás con su exuberancia y compromiso a prueba de fuego. En efecto, el liderazgo apasionado puede ser expresado según la fórmula de Greenleaf (1997) como un "liderazgo servicial", un modesto deseo de estar al servicio de los demás. En el estudio fundamental y ampliamente citado de Collins *Good to great* [Pasando de bueno a sobresaliente] (2001), se afirma que los líderes corporativos alabados públicamente por su labor muchas veces se sentían sorprendidos ante ese reconocimiento. Algunos de los líderes de Collins eran personas tranquilas, modestas, que no se consideraban a sí mismas como líderes. Su pasión se expresaba en las personas a quienes designaban y cuya pasión alimentaban. Se manifestaba en sus esperanzas y sueños para con sus organizaciones.

La pasión oculta: los profesores como aprendices y como líderes

Los profesores han aprendido a controlar sus emociones y a separar sus vidas personales de sus vidas profesionales. Se les ha enseñado desde muy temprano a "no castigar con ira" y a ser racionales y juiciosos en sus respuestas, sea cual sea la provocación que reciban. La siguiente anécdota ha causado una impresión profunda en algunos de mis propios estudiantes, que se refirieron a ella como un momento definitorio muchos años después de ser nombrados jefes de departamento y directores.

> *En un grupo de seminario, estudiantes graduados de pedagogía en su capacitación prelaboral compartían acerca de los dilemas que debían enfrentar en las escuelas a las que habían sido destinados, cómo responder a comentarios abiertamente sexuales, a groserías y provocaciones, que ponían a prueba los límites de tolerancia de los nuevos profesores, y el limitado repertorio disponible de sanciones. Le respondí a uno de los estudiantes que acababa de concluir su relato "solo castiga con ira", citando a Sanderson, famoso director de la Escuela Oundle. Fui inmediatamente corregido por otro estudiante: "querrá decir, nunca castigues con ira". Otros sonrieron ante mi aparente error. Les pedí que reflexionaran un momento. Se produjo un largo silencio y algunos movieron la cabeza sin decir nada. Algunos parecían tratar de aceptar la idea. Sin embargo, poco a poco la conversación nos llevó a un tema complejo: cómo*

responder a un comentario muy ofensivo, a una muestra de falta de respeto hacia un alumno, a un comentario racista. Algunos parecían estar de acuerdo con la idea de que, aunque no se castigara en el sentido estricto de la palabra, el hecho de mostrar enojo ante lo que uno considera personalmente ofensivo podía tener mucho más peso y significado que una respuesta desapasionada pronunciada desde una posición de autoridad.

Los primeros años de enseñanza son una lucha por la identidad y un dilema sobre lo que significa ser "profesional". Algunas de las visiones más agudas sobre esta lucha están plasmadas en el libro de Kevin Ryan *Don't smile until Christmas* [No sonrías hasta Navidad], en el cual se muestra cómo la pasión contenida en la sala de clases se asemeja a una bomba a punto de estallar si el profesor no se pone la máscara de la autoridad y establece desde el primer día reglas claras de conducta. Para muchos profesores la cuestión de la identidad es relegada a un segundo plano y su rol profesional está configurado tanto por las convenciones formales del sistema escolar como por las normas informales de sus colegas. Varias investigaciones (Little, 1995; Smylie y Denny, 1990, entre otras) han puesto de manifiesto el poder de "la forma en que hacemos las cosas *acá*", afirmación que aprisiona a los profesores nuevos en una percepción del yo que con el tiempo se torna rígida.

Este problema parece ser global, producto de la competencia y de las consiguientes presiones a las que son sometidos los docentes en su rol de proveedores de contenidos. Los datos provenientes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Estudio Internacional en Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) y la Comisión Europea han producido un sentimiento generalizado de urgencia –podría decirse incluso de pánico moral– entre los diseñadores de políticas públicas. Las comparaciones entre países se han transformado en el campo de batalla y constituyen la pauta de acción, impactando con igual fuerza en Norteamérica, Europa, Australasia y Asia. En Taiwán, por ejemplo, Pan y Yu relatan:

Actualmente, los profesores parecen estar en una posición pasiva a la hora de enfrentar propuestas de reforma. Sienten que, más que agentes de cambio, son sujetos con miras a ser reformados (1999, p. 82).

El libro de Katzenmeyer y Moller *Awakening the sleeping giant* [Despertando al gigante dormido] (2001) lleva como subtítulo *Helping teachers develop as leaders* [Ayudando a los profesores a desarrollarse como líderes], adelantándose a la moda del "liderazgo distribuido", pero abogando con pasión por el reconocimiento de un incipiente liderazgo de los profesores y por la necesaria vinculación entre autonomía profesional, poder compartido y comunidades de aprendizaje profesionales.

Como lo señalan Broadhead et al. (1999), si se quiere responsabilizar a los profesores como agentes de cambio, la rendición de cuentas debe ir a la par con la responsabilidad.

> *Los profesores de aula son los últimos guardianes en relación al cambio; tal vez haya llegado el momento de permitirles que se ubiquen en la primera línea del cambio, en lugar de estar, como resulta evidente comprobar en la actualidad, al final de la larga cadena de transmisión de responsabilidades (pág. 25).*

Instalar a los profesores a la vanguardia del cambio es una idea que calza mal con las culturas de gestión crecientemente jerárquicas y con la distancia cada vez mayor en el poder institucional entre los que lideran y los que siguen órdenes. En los Estados Unidos, Ann Lieberman ha escrito en forma abundante sobre el conflicto entre los profesores que aspiran a liderar y las normas burocráticas de sus escuelas. Ella descubrió que, adicionalmente a (o en concomitancia con) la presión proveniente de arriba, las fuertes normas de igualitarismo en la cultura docente inhibían el que cualquiera se destacara en exceso, ejerciendo un liderazgo sin haber sido invitado o autorizado para ello. En los proyectos de escritura que inició, las cualidades latentes del liderazgo encontraron de pronto su expresión. Lieberman y Friedrich (2007) describen a profesores que descubrieron una pasión soterrada por largos años. Dos profesoras, Austen y Liz, reavivaron su deseo de emprender acciones para resolver temas de género y raza, respectivamente. Su "ardiente pasión" por estas causas las llevó a desarrollar una serie de estrategias en sus propias salas de clases y a construir alianzas que se transformaron en motores de cambio dentro de sus escuelas. Austen primero concibió un taller de escritura de mujeres en horario extraescolar y luego promovió discretamente la conformación de salas de clases de un solo sexo dentro de su escuela. Liz inició a sus alumnos en el estudio de la historia de su propia escuela, lo que los llevó a un activismo político más amplio, valiéndose de la escritura para mejorar las condiciones físicas de su escuela, así como las de otros establecimientos de Washington DC.

Para otros, el descubrimiento del líder interior fue muy impactante:

> *…Nunca había presentado nada a otros adultos, salvo en lugares como iglesias, pero no en un ambiente escolar. La idea de que yo tuviera algún tipo de desarrollo profesional que compartir con otros profesores no se me había ocurrido nunca antes del proyecto de escritura (Shayne Goodrum, Grupo de discusión, junio de 2006).*

El impacto del autodescubrimiento tiene un paralelo cercano en Italia donde, en una escuela de verano similar, la pregunta formulada por los profesores era: "¿qué tipo de líder puedo ser?" Brotto y Barzano relatan:

Una de las participantes, Stefania, hace una distinción entre "stare con" ("estar con") y "essere per" ("ser para"). Su aspiración de liderazgo es percibida como un "estar con", marcado por una "contagiosa" escucha, empatía, trabajo en grupo y búsqueda de sentido, unido con un "ser para" como empoderamiento y servicio mutuos.

Estas características contienen lo que Richard Elmore (2005) denomina rendición de cuentas interna, en que la cultura de liderazgo precede y moldea la respuesta de las escuelas a las presiones políticas provenientes de fuera de la organización. El nivel o grado de rendición de cuentas interna se mide por el grado de convergencia entre lo que los individuos dicen que es de su incumbencia (responsabilidad), lo que la gente dice que es responsabilidad de la organización (expectativas) y las normas y los procesos internos a través de los cuales las personas rinden cuentas a diario (estructuras de rendición de cuentas). Elmore concluye que cuando las escuelas disponen de esquemas sólidos de rendición de cuentas interna tienen mucho más capacidad para responder a las presiones externas que reclaman un mejor desempeño. En su evaluación de la rendición de cuentas en el contexto canadiense, Ben Jaafar (2006) describe un modelo híbrido que conjuga un sistema burocrático de rendición de cuentas económica y un sistema profesional de rendición de cuentas ética, que pueden operar dentro del marco de la escuela a través de lo que ella denomina una "rendición de cuentas basada en la indagación". Esta abarca todas las formas de mandato externo, evaluación o inspección como insumo para discusiones profesionales sobre experiencias, oportunidades y soluciones de aprendizaje, dirigiendo la atención de las personas hacia las prioridades reales de los jóvenes que las escuelas están destinadas a atender.

La pasión oculta: los alumnos como aprendices y como líderes

En sus palabras inaugurales, con ocasión de la Conferencia sobre Habilidades de Pensamiento (*Thinking Skills Conference*) realizada en 1997 en Singapur, Tony Blair expuso una visión sobre la educación en su país. Aunque bien posicionada en los rankings internacionales de desempeño escolar, él lo calificó como un logro carente de "fuego".

Es clave que encendamos en nuestros estudiantes una pasión por aprender, en lugar del hecho de estudiar con el objeto de sacar buenos puntajes en los

exámenes. No importa cuántas notas de excelencia obtengan, su conocimiento va a ser endeble. Es la capacidad de aprender la que determinará la excelencia en el futuro, no solo los resultados que obtengan los jóvenes en la escuela.

Es una visión que encuentra expresiones similares en varios países y regiones del Asia-Pacífico, en Shanghai y Hong-Kong (Lo, 1999) y en Japón, donde la individualidad, la creatividad y la *ikuru-chikara* (habilidad para sobrevivir en una sociedad cambiante) son percibidas como metas prioritarias (Fujita y Suk-Ying, 1999). “Encender la pasión”, según las palabras de Goh Chok Tong, es algo más factible de realizar en un ambiente donde está asentada la idea de un liderazgo servicial. Puede que este término resulte odioso a líderes que se den importancia a sí mismos, pero si el liderazgo de los alumnos es una ambición genuina, es necesario prestar atención a las condiciones que permitan que este se exprese. No hay mejor ejemplo de liderazgo servicial y de liderazgo estudiantil apasionado en la historia escolar contemporánea que la confrontación en las Cortes Reales de Justicia entre los alumnos de Summerhill y el poder conjunto del Departamento de Educación y Habilidades (DfES, por sus iniciales en inglés) y la Oficina de Estándares y Educación (Ofsted, por sus iniciales en inglés) del Reino Unido. Después de tres días de juicio y tras la derrota del bando gubernamental, la Ofsted le ofreció a Zoe Readhead, directora de la escuela, llegar a un acuerdo. Ella contestó que en realidad no le correspondía negociar las condiciones del gobierno; como consecuencia de ello, durante una hora tres alumnos ocuparon su lugar en el estrado de los jueces y discutieron bajo qué condiciones aceptarían la oferta del gobierno con respecto a la inspección, las lecciones obligatorias y los baños separados.

Lo que podría leerse como una falta de autoridad del director era, en realidad, una celebración de la autoridad de los jóvenes y de su capacidad de desarrollar juicios sensatos y ponderados, pulidos en el campo de aprendizaje de una “escuela” en la cual es la comunidad completa de adultos y niños la que fija los límites y establece las normas. El liderazgo de los alumnos en Summerhill es cultivado de manera sistemática, traspasándoles a ellos la responsabilidad de dirigir reuniones de profesores, del personal de apoyo y de los mismos estudiantes. Estas reuniones, dos veces por semana, ilustran de manera patente la capacidad de los niños y los jóvenes de estar a la altura de las circunstancias y la capacidad de los profesores y directivos de seguirlos. La confianza que esto conlleva en la capacidad de los alumnos para ejercer un juicio responsable rara vez se ve defraudada.

Esta práctica solo puede entenderse dentro del contexto particular que representa Summerhill. Los intentos de reproducir este modelo democrático de gestión

y este enfoque de *laissez-faire* en materia de asistencia a clases se han topado con las contradicciones propias de un sistema estatal jerárquico y altamente prescriptivo. El desafío de los líderes experimentados dentro del sistema escolar es determinar hasta qué punto les permiten a jóvenes y niños ejercer el liderazgo e incluso a veces liderar con pasión.

En medio de la loca carrera para cumplir con los requisitos del currículo, los profesores se afanan en hallar cualquier espacio que permita canalizar y promover el entusiasmo y la capacidad de sorprenderse. Ante la estrictez del currículo escolar y del sistema de evaluación, las escuelas han buscado de manera creciente espacios "extracurriculares" en los cuales cultivar el liderazgo y el aprendizaje. Esos espacios los proveen actividades como los deportes, los talleres, las orquestas y coros, el teatro, las obras escolares y los eventos comunitarios, así como una gran variedad de formas de apoyo al estudio en bibliotecas, centros juveniles, clubes de fútbol y fines de semana residenciales. Una evaluación sobre el apoyo al estudio –término que permite englobar todas las actividades extraescolares– (MacBeath et al., 2001) brindó numerosos ejemplos de estudiantes pasivos, cómodos y descomprometidos que de pronto desarrollaban cualidades latentes de liderazgo y una pasión por el logro.

Aun cuando el tomar la iniciativa, liderar equipos, ayudar y dirigir a otros son actividades que tienden a no ser percibidas por los jóvenes como sinónimo de "liderazgo", resulta clave que los equipos directivos estén conscientes respecto del significado de ciertas actividades embrionarias que pueden ayudar a capturar y celebrar el momento de liderazgo y que sean capaces de llevarlas al centro del quehacer cotidiano de las salas de clases y de las escuelas.

Uno de los intentos más exitosos de acercar a los niños y jóvenes al discurso del liderazgo se produce al momento de designarse un nuevo director. Aunque en algunas escuelas puede que esto no sea más que un gesto simbólico, en otras ha demostrado ser una situación muy reveladora, que ilustra lo que perciben los niños ahí donde los adultos no ven nada. Ahí donde los adultos tienden a privilegiar el poder de la lógica y de las ideas, los niños se suelen centrar en el contenido emocional. Una de las cosas que los estudiantes nos han dicho es que responden al contacto visual, a adultos que se vuelven hacia ellos a la hora de hablarles, dirigiéndose a ellos en lugar de hacerlo hacia el panel, que los escuchan con sensibilidad y concentración, y que tienen la capacidad de compartir una broma con ellos. Los niños pequeños a los que se les da carta blanca, en vez de obligarlos a seguir pautas preparadas de antemano por sus profesores, hacen preguntas sobre

las vidas personales, como por ejemplo, los hijos del postulante, las mascotas, las vacaciones, las cosas que les gustan o disgustan. Esto puede parecer trivial desde una perspectiva adulta y provocar sonrisas condescendientes, pero los niños se sienten mucho más cómodos en el ámbito personal y emocional que sus profesores. Aun cuando pocas escuelas aceptarían que los niños ejercieran funciones de arbitraje, varios directivos confiesan haber descubierto cualidades insospechadas de un candidato gracias a los aportes de sus estudiantes.

El término "voz del alumno" ha pasado a formar parte de la terminología educativa en los últimos años, pero cubre una amplia gama de interpretaciones, incluidos los rituales de encuestas y consultas formales. Existe, eso sí, el peligro de idealizar la voz del alumno y, en ese proceso, reducir las oportunidades de escuchar la voz del docente que puede verse igualmente silenciada por convenciones estructurales que interfieren en la acústica de la escuela, debido a su incapacidad para sintonizarse con las diferentes voces que circulan en ella (Moos, 2003). La única forma de entender la voz de los estudiantes es captando la complejidad de voces que encuentran –o a las cuales se les niega– un espacio en la vida organizacional de las escuelas. Las escuelas son lugares en que las voces circulan y lo hacen en diferentes anchos de banda. Hay voces que exigen ser escuchadas en virtud de su estatus. Algunas son estridentes mientras que otras hablan suavemente pero con inherente autoridad. A lo largo de los años, las voces de los profesores, estudiantes y apoderados han sido silenciadas por reglas y convenciones, y por cierta inercia histórica. Los estudiantes o los profesores tampoco hablan al unísono, pero es en el contrapeso y equilibrio de la acústica escolar que se desarrollan o se anquilosan las culturas.

Los esfuerzos sinceros por sintonizar con los problemas de los estudiantes necesariamente conllevan el saber discriminar cuándo es más o menos apropiado recurrir a las órdenes, las consultas y la toma de decisiones. La escala de participación del académico danés Per Schultz Jorgensen (véase la figura 1) proporciona un marco de referencia útil para que directivos y alumnos reflexionen sobre las prácticas en que están envueltos y para que consideren cuáles serían apropiadas para diferentes propósitos o bajo qué circunstancias podrían asumir posiciones de mayor nivel en esta escala.

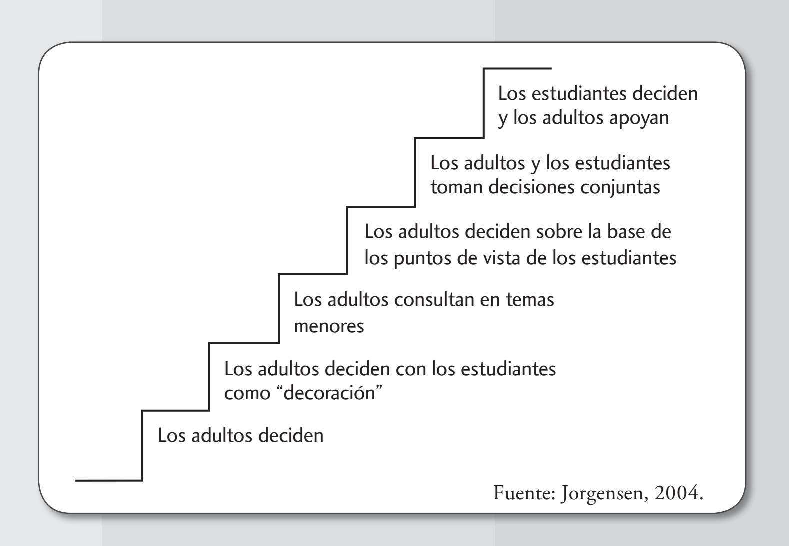


Figura 1*. Escala de participación*

La Escuela de Aprendizaje

Como un ejemplo de lo que sucede en el peldaño más alto de esta escala, se encuentra la *Learning School* [Escuela de Aprendizaje], ahora en su noveno año de operación. Creada por un asistente de dirección escolar en Anderson High School en Shetland, representa una apuesta de alto riesgo pero con resultados sumamente exitosos. En 1998, escolares de diferentes países fueron invitados a tomar un año libre de sus estudios para realizar un proyecto global de autoevaluación. El plan consistía en dividirse en grupos y pasar entre cuatro y seis semanas en cada una de las seis escuelas seleccionadas en Sudáfrica, Suecia, Escocia, Japón, República de Corea y República Checa, como investigadores visitantes, trabajando con otros estudiantes y con profesores de aula en temas de enseñanza-aprendizaje. En cada uno de estos lugares los estudiantes se hospedarían en casas de familias, con las que compartirían en algunos casos una lengua materna y, en otros, sin ningún bagaje lingüístico común. Como viajaban alrededor del mundo siempre con un billete de ida y viviendo de la hospitalidad y buena voluntad de familias anfitrionas, los costos fueron mínimos. Antes de embarcarse, los estudiantes tuvieron dos semanas intensivas de preparación para familiarizarse con los métodos de investigación, desarrollar herramientas de estudio y construir un liderazgo de equipo basado en la colaboración, el que sería puesto en práctica en sus nueve meses viajando, viviendo y trabajando codo a codo. Se alentó a los estudiantes a que mantuvieran un diario en el que registraran sus

reflexiones personales referidas tanto a su trabajo en las escuelas como a sus propios pensamientos.

Lo que esos estudiantes plasmaron en sus diarios ilustra la intensidad de la experiencia, a la cual se refirieron con abierta pasión. Cuando describen el impacto que sintieron ante esos nuevos contextos, la fuerza de su aprendizaje contrasta con su experiencia escolar anterior.

> *He aprendido en estos diez meses probablemente lo equivalente a 13 años de asistir a la escuela (Jolene, en MacBeath y Sugimine, 2003, p. 38).*

Un estudiante escocés analiza el impacto de aprender más allá de la escuela y lo que esto ha significado para su autoconciencia e identidad académica.

> *Este año ha sido para todos nosotros casi como una curva vertical de aprendizaje. Muchas veces temí no estar utilizando esta oportunidad de aprender todo lo que puedo, pero después de tomar cierta distancia puedo ver cómo, por el mero hecho de observar y sentir otra cultura desde adentro, uno inevitablemente aprende a raudales. Es por lejos la herramienta educativa más potente, aprendiendo cosas que las escuelas jamás van a poder enseñarnos a través de la experiencia directa, alimentando el deseo de comprender el mundo en que vivimos. Este año he sentido una sed real de seguir poniéndome a prueba académicamente y abrir mi conciencia a otras sociedades, culturas y pueblos. Estoy seguro de que algo similar les ha ocurrido a todos los que formaron parte de Learning School 2 (Colin, en MacBeath y Sugimine, 2003, p. 36).*

Un estudiante surcoreano de 16 años, hablando emocionadamente en una conferencia en Cambridge al término del programa *Learning School 3* describió cómo por primera vez en su vida había encontrado su propia voz tras diez años de escolaridad. La preocupación por el intenso trabajo escolar, después de horas interminables de estudio para los exámenes, no le había dejado tiempo ni incentivo para pensar por sí mismo o para cuestionar el saber que le transmitían sus profesores. El investigador coreano Sung-Sik Kim (2002) proporciona evidencia que confirma los efectos coercitivos del sistema escolar surcoreano y describe el desempeño escolar de ese país (segundo tras Finlandia en el estudio PISA de 2002) de manera más crítica.

El hilo conductor en la narrativa de *Learning School* habla de vidas individuales vividas dentro y a través de un caleidoscopio de lugares, que pasan de la familia al trabajo entre pares y de ahí al trabajo en clases y así sucesivamente, con relaciones nuevas que requieren un registro lingüístico y un protocolo social diferentes. Y a

medida que el grupo se desarraiga y se mueve, con una frecuencia de entre cuatro y seis semanas, hacia nuevos contextos culturales, las costumbres y las fronteras sociales tienen que reajustarse y reaprenderse. En cada situación, el autoconcepto y la autoeficacia se ven confrontados a la novedad de la experiencia. Las situaciones percibidas como "desafíos" por los tres estudiantes los empujaron a reformular sus autoconcepciones y los obligaron a inaugurar una nueva forma de identidad negociada. Cuando se sentían cómodos con sus nuevas identidades, alcanzaban un cierto equilibrio, pero esto no era más que un respiro transitorio, antes del siguiente desafío.

> *Este año me ha permitido ver las cosas desde otro ángulo y darme cuenta de que a veces nosotros mismos nos ponemos límites y que es tanto más lo que podemos hacer (Jolene, en MacBeath y Sugimine, 2003, p. 38).*

Con una nueva meta-perspectiva sobre la escuela, a algunos les resulta difícil ajustarse a la pasividad y las limitaciones intelectuales de la vida escolar y sus modalidades de aprendizaje. Sin embargo, otros han podido canalizar su energía hacia un cambio en sus escuelas. Tal vez la mejor historia de éxito es una que proviene de Hong Kong, donde un estudiante retornó a su escuela con la determinación de implementar en ella un proyecto de autoevaluación. Logró entusiasmar a sus pares y conseguir el apoyo de su director, lo que le permitió mantener la intensidad de su aprendizaje y tomar conciencia de su propia eficacia; paralelamente, pudo poner en marcha un mecanismo para que se escucharan las voces de todos los estudiantes. Karolina, una estudiante sueca de *Learning School 2* señaló:

> *Una de las cosas que Learning School hizo por mí, y probablemente por todos los que han pasado por esta experiencia, fue abrir las puertas de mi mente y ahora siento que puedo hacer cualquier cosa. La pregunta que todos tenemos que formularnos es si somos lo suficientemente valientes para saltar hacia lo desconocido sin saber con qué nos vamos a encontrar o si preferimos seguir transitando por un territorio seguro. La consigna es: ¡salta! Somos nosotros mismos quienes nos mantenemos atrás. Si no damos ese paso puede que nos arrepintamos por el resto de nuestras vidas, pero si lo hacemos es siempre posible luego volver a un lugar seguro (MacBeath y Sugimine, 2003, p. 36).*

Este considerable volumen de evidencia nos brinda muchas visiones acerca de un proceso de autorrealización y del surgimiento de nuevas voces a medida que estos jóvenes reflexionan sobre quiénes son y en qué se están transformando. La forma en que el sentido de sí mismo se ve afectado por la transición de un lugar a otro es impactante en su similitud con los relatos de la colección de ensayos de Weiss y Fine,

en su libro *Construction sites* [Sitios de construcción] (2000), que muestra cómo las personas construyen sentido a partir de su experiencia en diferentes lugares y en la interacción entre estos.

La pasión oculta: los líderes como aprendices

Aquellos que asumen un rol de liderazgo lo hacen por varios motivos. La pasión también puede tener diferentes motivaciones, por ejemplo, estatus, reconocimiento o capacidad de ejercer un efecto sobre el cambio. También puede estar movida por una búsqueda de aprender y liderar el aprendizaje. Hesselbein define a los grandes líderes en los siguientes términos:

> *Sin embargo, el rasgo más notable de los grandes líderes, ciertamente de los grandes líderes que impulsan los cambios, es su sed de aprender. Muestran una excepcional disposición a salir de las zonas de comodidad, incluso después de que han alcanzado grandes logros. Siguen tomando riesgos, aun cuando no hay razones evidentes para hacerlo. Y están abiertos a las personas y las ideas incluso en una etapa de sus vidas en la que podrían pensar –en virtud de los éxitos que han logrado– que lo saben todo (Hesselbein et al., 1996, p. 78).*

Investigando en un contexto australiano cómo toman decisiones los líderes, Neil Dempster (2008) señala que los directores de escuela parten de un "primer impulso" o de una posición éticamente intuitiva, a veces vivida como una reacción visceral, a veces como una firme convicción que surge espontáneamente de los valores profundos que poseen como individuos. "Otras personas no siempre comparten las intuiciones que para nosotros son evidentes" escribe, argumentando que el atributo esencial que ha de tener un director, en su calidad de árbitro, es comprender que experiencias similares son también verdaderas para sus colegas y que ese "primer impulso" personal debe siempre ser confrontado con la visión que los demás tienen sobre la situación. Las investigaciones existentes avalan esa afirmación, al mostrar que los líderes escolares logran generar confianza y respeto por las decisiones que toman cuando incorporan a otras personas respetadas y confiables al proceso de toma de decisiones (Duignan, 2003).

Aunque el "primer impulso" del líder pase a un segundo plano cuando se incorporan perspectivas éticas más amplias, escribe Dempster, "mi análisis me dice que es poco probable que un director experimentado tome una decisión con la cual no se sienta personalmente cómodo. Cuando la decisión no suena correcta, justa y buena, es difícil después conciliar el sueño por la noche".

El rasgo distintivo de los líderes apasionados es que insuflan vida y entusiasmo en sus escuelas. Esto es descrito por Sackney y Mitchell (2007, p. 87) como la esencia de las escuelas exitosas.

> *Hemos descubierto que en las escuelas exitosas los líderes del aprendizaje conocen a las personas, a las organizaciones, a las comunidades y los contextos en que se mueven; más que dar respuestas, hacen preguntas; y saben lo que está sucediendo en términos de enseñanza y aprendizaje. Más importante aún, encuentran la forma de liberar la energía creativa de profesores y estudiantes, pues esa es la fuerza que promueve la experimentación e insufla vida y entusiasmo a estudiantes y profesores en el entorno escolar. Esto implica, por supuesto, que los líderes se sienten cómodos con la ambigüedad, que están más interesados en los procesos de aprendizaje que en los resultados y que confían en los profesores y estudiantes para que desarrollen su magia en las salas de clase.*

Michael Apple sostiene que el mundo académico tiene que reconocer que los profesores trabajan en condiciones cada vez más intensas y que esto requiere una forma de investigación y apoyo en la que los líderes, los amigos más cercanos, los académicos universitarios y otros que trabajan con los docentes actúen como "cuentacuentos y secretarios", haciendo posible que las voces de los profesores sean escuchadas (Apple, 2006). La habilidad para escuchar y sintonizar con armonías secretas (Nias et al., 1989) así como con notas disonantes es el sello distintivo del liderazgo que le permite a la actividad del liderazgo fluir a través de la escuela y crecer desde la base. Cuando el liderazgo es replanteado como una actividad alude a lo que las personas hacen y dicen más que al lugar donde están sentadas; esto puede ser perturbador y liberador para los directores y para otras personas en cargos de autoridad.

En 1971, Neil Postman y Charles Weingartner publicaron un libro que marcó su época, *Teaching as a subversive activity* [La enseñanza como actividad subversiva]. Era un texto de referencia en muchas facultades de pedagogía en las que se formó una nueva generación de profesionales de la educación, promoviendo el disenso y la búsqueda de alternativas radicales, con la esperanza de inspirar a aquellos que ingresaban en la profesión a ser escépticos, a pensar por sí mismos y a hacerlo con pasión. El libro de Postman y Weingartner versaba, tal vez para mala fortuna de algunos, no sobre temas políticos sino sobre la esencia de la enseñanza-aprendizaje entendida como una actividad centralmente dirigida a desarmar concepciones previas y sacudir ideas estancadas. Sócrates reflexionó sobre ello hace un par de milenios y al hacerlo demostró cuán poderoso y peligroso podía ser pensar por nuestra propia cuenta.

Ahí donde hay pasión generalmente aparece la subversión porque la pasión genuina no deja mucho espacio a la búsqueda de acuerdos. La preocupación genuina por el aprendizaje conlleva el compromiso, según el decir de Bennis y Nanus (1985), "de hacer lo correcto". El liderazgo subversivo apunta a crear y recrear culturas en las que las personas –profesores, estudiantes, personal de apoyo, voluntarios y apoderados– formulan preguntas. Esto puede catalogarse como investigación, averiguación dirigida por el profesor o investigación-acción, o puede constituir la esencia misma del diálogo en clase, "el sentido fluyendo a través de ella" (Bohm, 1983). "La esperanza enciende una neurona en el cerebro", escribe David Bohm. La esperanza y el optimismo tienen correlatos intelectuales. Informan la razón y son informados por esta. En lugar de ver las metas, la planificación para el desarrollo, la autoevaluación y la inspección como las manos muertas de las políticas educacionales, para el liderazgo apasionado todas ellas adquieren un tinte emocional. Las metas y los objetivos se construyen a partir de aquello en que uno cree y que a uno le importa apasionadamente como educador. La planificación se transforma en una planificación viva, un proceso permanente y dinámico. La autoevaluación es un aspecto vibrante e inherente de la vida cotidiana de la escuela. La inspección brinda una única y bienvenida oportunidad de narrar la auténtica historia de la escuela a un público externo. El liderazgo apasionado es un liderazgo valiente. Y cuando es expresado como un compromiso compartido que el equipo educativo ha hecho suyo, puede ser peligrosamente transformador del orden establecido. Por las preguntas que formulan los conoceréis. Por las respuestas que estén dispuestos a aceptar los conoceréis más cabalmente.

La pasión, a pesar de no estar siempre asociada en la mente de las personas a un ímpetu moral, en un contexto educativo fluye directamente desde una creencia profunda sobre el propósito de la pedagogía. Proporciona el artículo de fe para un liderazgo basado en principios, compartido y apasionado: "Aquí estamos, no podemos hacer otra cosa".

Bibliografía

Apple, M. (2006). *Markets, standards, and inequality.* Keynote address to International Congress on School Effectiveness and Improvement (ICSEI). Fort Lauderdale, Florida, USA. [Grabación de audio obtenida en línea, consultada el 10 de marzo de 2006]: http://www.leadership.fau.edu/icsei2006/archive.htm.

Ben Jaafar, S. (2006). From performance-based to inquiry-based accountability. *Brock Education,* 16(2): 62–77.

Bohm, David (1983). *Wholeness and the implicate order*. New York: Ark Paperbacks.

Broadhead, P., Cuckle, P. and Hodgson, J. (1999). Promoting pupil learning within a school development framework. *Research Papers in Education,* 14(3): 275–294.

Brookover, W. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference.* New York: Praeger.

Brotto, F. and Barzano, G. (2008). Leadership, learning and Italy: a tale of two atmospheres. In J. MacBeath and Y. C. Cheng (Eds.), *Leadership for learning: International perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers.

Collins, J. (2001). *Good to great*. New York: HarperCollins.

Dempster, N. (2008). Leadership for learning: Some ethical connections. In J. MacBeath and Y. C. Cheng (Eds.), *Leadership for learning: International perspectives*. Rotterdam: Sense publishers.

Duignan, P. (2003). Formation of capable, influential and authentic leaders for times of uncertainty. Paper presented at the Australian Principals' Association Conference, Adelaide: September.

Elmore, R. (2005). *Agency, reciprocity, and accountability in democratic education.* Boston, Mass: Consortium for Policy Research in Education.

Fujita, H. and Suk-Ying (1999). Postmodern restructuring of the knowledge base in Japanese mass education: Crisis of public culture and identity. *Education Journal,* 26(2): 37–53.

Gladwell, M. (2002). *The talent myth: Are smart people overrated?* New Yorker, 22 July, pp. 28–33.

Greenleaf, R. (1997). *Servant leadership*. New York: Paulist Press.

Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption.* London: Bloomsbury.

Hesselbein, F., Goldsmith, M., Beckard, R. and Drucker, P. (1996). *The leader of the future*. San Francisco: Jossey-Bass.

Illich, I. (1971). *Deschooling society*. Harmondsworth: Penguin.

Jorgensen, P. S. (2004). Children's participation in a democratic learning environment. In J. MacBeath and L. Moos, *Democratic learning: the challenge to school effectiveness*. London: Routledge.

Katzenmeyer, M. and Moller, G. (1996). *Awakening the sleeping giant*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc., Corwin Press.

Lieberman, A. and Friedrich, L. (2007). Changing teachers from within: teachers as leaders. In J. MacBeath and Y. C. Cheng (Eds.), *Leadership for learning: International perspectives*. Amsterdam: Sense Publishers.

Lo, L. N. K. (1999). Knowledge, education and development in Hong Kong and Shanghai. *Education Journal,* 27(1): 55–91.

MacBeath, J., Gray, J., Cullen, J., Frost, D., Steward, S. and Swaffield, S. (2007). *Schools on the edge: Responding to challenging circumstances.* London: Paul Chapman Publishing.

MacBeath, J. (2006). The talent enigma. *International Journal of Leadership in Education,* 9(3): 183–204.

MacBeath, J. and Sugimine, H. with G. Sutherland and M. Nishimura and students of the Learning School (2003). *Self-evaluation in the global classroom.* London: Routledge.

MacBeath, J., Kirwan, T. and Myers, K. (2001). *The impact of study support. A report of a longitudinal study into the impact of participation in out-of-school-hours learning on the academic attainment attitudes and school attendance of secondary school students.* Research Report RR273, DfES.

McLuhan, M. (1965). *Understanding media.* London: McGraw Hill.

Michaels, E., Handfield-Jones, H. and Axelrod, B. (2001). *The war for talent: How to battle for great people.* Boston, Mass: Harvard Business School Press.

Moos, L. (2003): *Paedagogisk ledelse – om ledelsesopgaven og relationerne I uddannelsesinstitutioner.* København: Børsens Forlag. [Liderazgo educacional – sobre el propósito y las relaciones del liderazgo en instituciones educacionales].

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. and Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Somerset: Open Books and Berkeley, CA: University of California Press.

Nias, J., Southworth, G. and Yeomans, R. (1989). *Staff relationships in the primary school: A study of organisational cultures.* London: Cassell.

Pan, H. L. and Yu, C. (1999). Educational reforms with their impacts on school effectiveness and school improvement in Taiwan, R. O. C. *School Effectiveness and School Improvement,* 10(1): 86–99.

Postman, N. and Weingartner, G. (1971). *Teaching as a subversive activity*. Harmondsworth: Penguin Books.

Reimer, E. (1971). *School is dead*. Harmondsworth: Penguin.

Ryan, K. (1971). *Don't smile until Christmas: Accounts of the first year of teaching*. Chicago: University of Chicago Press.

Sackney, L. and Mitchell, C. (2007). Leadership for learning: A Canadian perspective. In J. MacBeath and Y. C. Cheng (Eds.), *Leadership for learning: International perspectives.* Amsterdam: Sense Publishers.

Sammons, P., Hillman, J. and Mortimore, P. (1994). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: Office of Standards in Education.

Smylie, M. A. and Denny, J. W. (1990). Teacher leadership: Tensions and ambiguities in organizational perspective. *Educational Administration Quarterly,* 26(3): 235–259.

Soo Hoo, S. (1993). Students as partners in research and restructuring schools. *The Educational Forum* 57, Summer: 386–393.

Starratt, R. J. (2005). Cultivating the moral character of learning and teaching; a neglected dimension of educational leadership. *School Leadership and Management,* 25(4): 399–411.

Sung-Sik Kim (2002). The influence of private education on schooling in Korea: High academic achievement and "school collapse". Paper presented at the ICSEI 2002 Conference, Copenhagen, Denmark: 3–7.

Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference: Let's be realistic*. Buckingham: Open University Press.

Weiss, L. and Fine, M. (2000). *Construction sites: Excavating race, class and gender among urban youth*. New York: Teachers' College Press.

Capítulo 2

Autoevaluación y mejora escolar*

¿Cómo mejoran las escuelas? Ciertos enfoques de políticas educativas abogan por un *shock* exógeno al sistema para sacar a las escuelas de la inercia y la complacencia, de manera que adopten agendas activas en aras del cambio. La necesidad de una intervención fuerte por parte del gobierno central o local es el fundamento en que se basan la política estadounidense *No Child Left Behind* [Ningún niño rezagado] y el creciente interés en la inspección como mecanismo para que las escuelas den cuenta de su labor. En diciembre de 2007, funcionarios estatales se reunieron en California con académicos, integrantes del gremio de los profesores de Inglaterra y representantes de otros estados federales para discutir sobre la viabilidad del enfoque inglés en materia de inspección escolar. Sin embargo, el servicio de inspección inglés, la Oficina de Estándares en Educación (Ofsted, por su sigla en inglés) no es un buen modelo para la mejora escolar, ya que se gestó en un clima político de ataque frontal a la organización escolar y a las escuelas que estaban teniendo malos resultados. Al instaurar un sistema de inspección independiente en 1992, Kenneth Baker, Secretario de Estado de Margaret Thatcher, le aconsejó a la Primera Ministra que utilizara los servicios de "sabuesos que husmearan el entorno educativo" para atemorizar a las escuelas con sostenido mal desempeño y a los profesores que estaban fallando, y encaminarlos por la senda correcta (Learmonth, 2000).

Señalar con el dedo y avergonzar a las escuelas que obtienen malos resultados, así como publicar cuadros comparativos de desempeño y difundir las buenas o "mejores" prácticas son algunas de las estrategias que adoptaron muchos gobiernos impacientes por alcanzar una solución expedita (Stoll y Myers, 1997). La publicación de resultados

* *Self evaluation for school improvement* fue publicado originalmente en: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (Vol. 23, Part 4, 2009). Dordrecht: Springer, Netherlands.

internacionales que comparan los logros de los alumnos de los países pertenecientes a la OCDE ha contribuido a crear un mayor sentido de urgencia entre los encargados de las políticas, ansiosos por mejorar los estándares e identificar los mecanismos que contribuyen a la mejora escolar y a reducir la brecha entre los mejores y los peores puntajes. Mientras los países de la OCDE intentan lidiar con esos problemas, surge la pregunta ¿hasta qué punto descansa la mejora escolar en lograr un equilibrio entre la evaluación interna y externa, entre la presión y el respaldo?

El argumento a favor de la inspección y la revisión externa

¿En qué medida el impulso para lograr un mejoramiento escolar reside en los sistemas de inspección u otros métodos de revisión externa? Pareciera existir consenso entre los países con sistemas escolares avanzados en el sentido de que la mejora escolar requiere de la observación externa, algún tipo de monitoreo y garantía de que las escuelas no les están fallando a los niños. Los islandeses lo denominan "la mirada del visitante". Se refiere a esa perspectiva única que ofrece la mirada fresca, libre de las ataduras rutinarias, capaz de percibir lo que es significativo en medio de lo común y corriente. Sin embargo, el dilema reside en el carácter de la invitación o "pasaporte" que trae consigo el visitante externo. Es una forma de ingreso a la escuela que puede ser recibida con una calurosa bienvenida, con cautela o con una actitud defensiva.

La evidencia recogida en Inglaterra es valiosa a este respecto. Al tratarse de uno de los sistemas de inspección más antiguos del mundo, creado en 1839, ha sido objeto de una serie de cambios de paradigma y de práctica en su búsqueda de una mejor forma de respaldo o intervención. Ha tenido que lidiar con el equilibrio entre un foco en la mejora o en la rendición de cuentas, sin nunca lograr resolver la tensión inherente a estos dos factores.

Un volumen sustancial de evidencia brinda conclusiones muy ambiguas sobre el impacto de la Ofsted en la mejora escolar. El estudio de Cullingford y Daniels (1998) reportó un efecto adverso en los resultados de pruebas de aprendizaje para una muestra de escuelas. Este estudio fue desestimado por el entonces inspector jefe de escuelas (Woodhead, 1999, p. 5) por considerarlo "erróneo, ejecutado en forma inepta y mal argumentado". Sin embargo, el estudio de Rosenthal (2001) del año siguiente también encontró "impactos negativos significativos de las visitas de la Ofsted en los resultados de las pruebas de aprendizaje durante el año de la inspección".

> *Las visitas de la Ofsted parecieran tener efectos adversos en los estándares de desempeño de las escuelas durante el año de su inspección. Tal vez los esfuerzos que invierte el personal docente para responder a las demandas del sistema de inspección son tan*

grandes que desvían la atención destinada a la enseñanza y afectan negativamente el rendimiento de los alumnos durante el año de la visita (p. 16).

En Hertfordshire, un grupo de estudiantes secundarios realizó su propio estudio sobre la inspección escolar (Dannawy, 2001) y puso en evidencia una tensa relación con sus profesores; hicieron referencia a lecciones especiales que se ensayaban con antelación, como si se tratara de un teatro, con los estudiantes y profesores siempre listos para la visita de un inspector. Los "estudiantes problemáticos" eran enviados a un centro externo para participar en un programa de educación alternativo que duraba una semana. Estos son algunos de los testimonios de los estudiantes: "los profesores están demasiado ocupados con su estrés"; "algunos ni siquiera tienen tiempo para enseñar, están tan ocupados preparándose"; "todo el mundo nos dice qué debemos decir y cómo debemos actuar. ¿Qué significa esta dictadura? ¿Acaso estamos esperando una visita de Stalin o Hitler la próxima semana?"

Estas reacciones son esperables en sistemas donde la inspección trae consigo importantes consecuencias para los profesores y tiende a inhibir el incentivo para la mejora escolar, enraizado en procesos externos e internos que operan de manera conjunta para alcanzar los mismos objetivos. En Inglaterra, el lema actual de la Ofsted es *Improvement through Inspection* [Mejora a través de la inspección]. Sin embargo, como lo reconociera abiertamente su ex inspector jefe, David Bell (ahora Secretario Permanente del Departamento para la Infancia, Escuelas y Familia), la inspección en sí no mejora las escuelas. El análisis que realizara la propia Ofsted en 2004 reveló que en algunos casos las escuelas progresaban más después de la inspección, mientras que en otros casos no era así. La Ofsted comentó que "no es mucho el significado que puede atribuírsele a este hecho, excepto que la inspección no es un catalizador para una mejora instantánea en los resultados del Certificado General de Educación Secundaria, ni tampoco un inhibidor importante" (Matthews y Sammons, 2005). La conclusión de David Bell fue que es poco lo que la inspección puede hacer fuera de validar o cuestionar la calidad de la propia autoevaluación de una escuela, en sus palabras "brinda buenas pistas a las personas dentro de las escuelas encargadas de implementar dichas mejoras" (MacBeath, 2006, p. 30).

El argumento a favor de la autoevaluación

No todas las escuelas enfrentan una inspección inminente con aprensión o pavor. Muchas sienten que tienen un buen historial a su haber y acogen este nuevo desafío externo como un incentivo para mejorar aún más. El estudio de Ouston y Davies de 1998 reveló que las escuelas más positivas en relación a la experiencia de la inspección no se dejaban intimidar por este proceso. El equipo docente de estas escuelas tenía

mucha confianza profesional, la suficiente como para cuestionar los resultados del equipo de la Ofsted y emitir sus propios juicios acerca de lo que era apropiado para su escuela. En otras palabras, en estas escuelas ya existía una cultura de autoevaluación, incipiente o muy desarrollada.

La importancia de esto fue reconocida por un comité subparlamentario que, en su informe de 1999, reconoció las disfunciones inherentes al sistema de inspección y el estrés que les ocasionaba a los profesores. Indicó que el inspector jefe "debería preocuparse por mejorar la moral y promover la confianza en la profesión docente" y que los inspectores deberían "tomar en cuenta los procedimientos de autoevaluación utilizados por la escuela".

Esta postura del Comité Selecto resuena en otros países, donde se ha producido un alejamiento progresivo desde la garantía de calidad externa hacia lo que el investigador noruego Trond Alvik (1996) describe como un sistema "secuencial", en que la autoevaluación de la escuela precede a la evaluación externa y es su foco. La mayoría de los países ahora practica el sistema secuencial, lo que refleja un consenso creciente en el sentido de que la autoevaluación se ve reforzada por el apoyo externo informado e inteligente. En Hong Kong, por ejemplo, está empezando a arrojar claros dividendos el cambio a un sistema secuencial, un enfoque dual que comprende la evaluación interna sistemática, complementada por un sistema de revisión externa (MacBeath, 2007; MacBeath y Clark, 2004). El éxito de la iniciativa se explica por varios factores como el apoyo permanente del Departamento de Educación para la formación en las escuelas a través de la entrega de herramientas, procesos y mediciones de rendimiento para evaluar las fortalezas y debilidades, junto con un amplio desarrollo profesional para los altos directivos y los profesores, y para los propios equipos de inspección.

En Europa, el enfoque secuencial ha sido respaldado y promocionado por la Conferencia Internacional Permanente sobre Inspección (SICI, por su sigla en inglés). Informando acerca de un estudio empírico internacional realizado en 2004, este organismo comentó:

> *Las visitas escolares realizadas en el marco del proyecto demostraron que la autoevaluación es más efectiva en los países que reciben mayor respaldo externo al proceso y que, por esa vía, han creado una cultura y un clima propicios para una autoevaluación escolar efectiva.*

Autoevaluación: un asunto de definición

Sin embargo, es problemático definir en qué consiste la autoevaluación. Ha sido descrita de muchas formas distintas y engloba un léxico de términos confusos, autoevaluación,

autorrevisión, auditoría y aseguramiento de la calidad, entre otros. Ahora bien, lo que estos diferentes enfoques tienen en común se reduce a las siguientes ideas:

- las escuelas requieren de algún tipo de revisión interna de su propia calidad y efectividad;
- los procesos internos de revisión/evaluación tienen que tomar en cuenta la evidencia disponible;
- la planificación responde a los hallazgos de investigaciones, está basada en la evidencia y enfocada hacia el futuro;
- la autoevaluación/revisión es esencialmente de carácter formativo;
- la evidencia puede ser utilizada para fines de rendición de cuentas tanto interna como externa.

Si bien los sistemas nacionales o estatales respaldan estos principios generales, no siempre están de acuerdo en cómo deben ponerse en práctica y cómo se relacionan con la evaluación externa. El equilibrio de poder entre los equipos de inspección y los equipos escolares y el peso que se le otorga al informe externo y a la narrativa interna difieren según los casos, aunque es probable que la última palabra la tenga una entidad gubernamental. Por supuesto que la "última palabra" conlleva significados muy diferentes cuando los resultados de las evaluaciones están públicamente disponibles y son competitivos, respecto de cuando están destinados únicamente a las escuelas. Es la asimetría de esta relación la que llevó al académico holandés Leeuw (2001) a abogar por una mayor reciprocidad, que él denomina el principio "de-mí-a-ti-también". En otras palabras, si los evaluadores externos van a emitir juicios acerca de la escuela o de las prácticas en el aula, los principios profesionales exigen que los juicios sean negociados y compartidos sobre una base mutua.

La forma que adopta la autoevaluación en la práctica también oscila entre procesos desde abajo hacia arriba y fórmulas más bien definidas desde arriba hacia abajo. En regímenes de inspección bien desarrollados existe una lógica imperiosa para que los gobiernos comuniquen sus propios marcos de referencia a las escuelas, proporcionándoles objetivos, criterios y protocolos para que se involucren en una modalidad de autoevaluación. Sin embargo, ello conlleva una paradoja implícita. Pareciera que mientras los gobiernos más proporcionan las pautas, menos inventivos y espontáneos son los procesos a nivel de la escuela y del aula. La autoevaluación se puede fácilmente transformar en un acontecimiento lleno de formalidades, en una especie de auditoría donde los líderes superiores asumen el rol de un cuerpo de inspectores que aplica un conjunto de criterios comunes. La autoinspección y

la autoevaluación parten de supuestos muy diferentes acerca de la naturaleza de la mejora escolar (véase la figura 1).

Autoinspección	Autoevaluación
De arriba hacia abajo	De abajo hacia arriba
Ocurre una sola vez	Es permanente y está inserta en el trabajo de los profesores
Es la fotografía de un momento	Es una fotografía en movimiento y que evoluciona en el tiempo
Exige mucho tiempo	Permite ahorrar tiempo
Está más relacionada con la rendición de cuentas que con la mejora	Está más relacionada con la mejora que con la rendición de cuentas
Aplica un marco rígido	Es flexible y espontánea
Utiliza criterios predeterminados	Utiliza, adapta y crea criterios relevantes
Genera resistencia	Involucra a las personas
Puede restarle valor a la enseñanza y el aprendizaje	Mejora el aprendizaje y la enseñanza
Procura minimizar riesgos	Toma riesgos

Figura 1. *Autoinspección y autoevaluación*

La mejora escolar: una noción controvertida

La "mejora escolar" es un concepto que suele surgir en el discurso cotidiano y que tiene un significado bastante común. Sin embargo, en los modelos de autoinspección y autoevaluación están encapsulados diferentes supuestos sobre el significado de la mejora y sobre cómo se produce. Por una parte, se considera que es una respuesta a la exigencia de rendir cuentas; por otra, se argumenta que precede y moldea la rendición de cuentas. Cierta perspectiva aboga por un marco bien estructurado y predeterminado; la otra defiende una postura más espontánea y pragmática. Una considera que el esfuerzo requerido para documentar la mejora exige mucho tiempo, restándoselo al trabajo cotidiano en el aula; la otra sitúa la mejora en los esfuerzos cotidianos de los profesores y estudiantes. Una se centra en resultados específicos; la otra, en los procesos de aprendizaje individual, profesional y sistémico.

Estas diferentes perspectivas surgen por varias razones, según la función que ocupe la persona, encargado del diseño de las políticas educativas, líder escolar, profesor o estudiante. Para un estudiante, la mejora puede traducirse en progresos en su aprendizaje. Para un docente, puede significar observar cómo sus alumnos van adquiriendo cada vez más confianza y dominio. Para los investigadores, la palabra ha

sido investida de un significado específico y a veces doctrinario. Sus orígenes se hallan en el movimiento para la efectividad de las escuelas y en una definición de escuela efectiva ampliamente aceptada, a saber, aquella donde los estudiantes progresan más allá de lo esperado, sentando así las bases para una vinculación bastante explícita entre mejora y desempeño escolar. A su vez esto ha incentivado el uso de indicadores de valor agregado que puedan proporcionarles a los encargados de las políticas trayectorias comparativas de mejora escolar, establecimiento por establecimiento, en un terreno de juego aparentemente más adecuado.

Para sus detractores esta constituye una definición insuficiente, por lo menos en tres aspectos. En primer lugar, define la mejora de manera singular, en términos de los logros de los estudiantes, ignorando otras formas de capital social u organizacional (Wrigley, 2003). En segundo lugar, restringe "de manera abismal y progresiva la visión que tenemos de la educación en sí misma" (Wolf, 2002, p. 254). En tercer lugar, le atribuye un valor agregado a lo que ocurre dentro del recinto escolar siendo que, de hecho, gran parte de los logros en las escuelas más pudientes se explica por la labor de profesores particulares, por los centros de reforzamiento Kumon que han proliferado rápidamente y por otros sistemas de tutoreo, como los "jukus" en Japón, donde los estudiantes complementan sus 15.000 horas de escolaridad con una cantidad adicional cercana a la mitad de eso, fuera de horario escolar.

Si queremos conferirle un significado más amplio y profundo a la mejora escolar, debemos entender la autoevaluación como un proceso que trasciende los resultados en las pruebas escolares y las mediciones periódicas. Esta debe apuntar a construir capacidades en el sentido señalado por Gray y sus colegas en su estudio de 1999. Ellos hallaron evidencia de tres enfoques diferentes respecto de la mejora escolar, que denominaron *táctico*, e*stratégico* y *de construcción de capacidades*. El estudio estableció que el enfoque más usado en las escuelas inglesas era el táctico, subir los puntajes en las pruebas mediante diversas tácticas, tales como los objetivos de desempeño, el *coaching* y el trabajo intensivo sobre determinadas materias, y priorizando a los estudiantes con más probabilidades de cruzar el umbral de los indicadores claves correspondientes a las notas superiores. Los enfoques estratégicos, si bien tenían un alcance más amplio y una visión más de largo plazo, estaban firmemente enraizados en la mejora del desempeño. En cuanto al tercer enfoque, fueron pocas las escuelas consideradas por los investigadores como establecimientos abocados a la construcción de capacidades. Estas se centraban en la inversión de largo plazo en materia de desarrollo profesional y de aprendizaje profundo (Entwistle, 1987), no solamente de los estudiantes sino también del personal docente y de la organización en su conjunto (Cheng, 2005; Senge, 2000).

La autoevaluación concebida como construcción de capacidades tiene varias características claves. Entiende la relación iterativa entre la vida en el aula y la vida escolar, y entre el aprendizaje dentro de la escuela y fuera de ella. Reconoce que el aprendizaje de los estudiantes y el de los profesores están vinculados entre sí, y que el aprendizaje de los profesores se nutre y es nutrido por el aprendizaje organizacional. Las aproximaciones tipo receta para la autoevaluación carecen de complejidad y de dinámica; ello las transforma en un proceso pesado y tedioso para los profesores, cuya función consiste en llenar formularios y marcar respuestas predeterminadas. La comprensión de la complejidad y dinámica de la escuela como una entidad viviente es lo que Arnold Tomkins, un administrador escolar de Nueva York, describió hace más de un siglo:

> *La organización de la escuela debe mantenerse flexible en relación con su vida interna. A quien está acostumbrado a darle cuerda a la máquina y confiar en que esta funcione por períodos fijos, la forma permanentemente cambiante de las cosas le parecerá poco segura y problemática. Y de hecho es problemática, ya que no admite ningún plan rígido; no hay dos escuelas idénticas, y una misma escuela es cambiante, lo que requiere una atención constante y un juicio ágil por parte del líder escolar (1895, p. 4).*

En eso consiste la autoevaluación, en que una escuela conserve su flexibilidad en concordancia con su vida interna. Se trata de un proceso permanente de reflexión, implícito en la forma en que las personas piensan y hablan acerca de su trabajo y lo que hacen para que sus prácticas sean explícitas y estén abiertas a la discusión. La calidad de una escuela reside principalmente en el tipo de diálogo que se produce en el aula, en las salas de profesores y en reuniones formales, en "la conversación esencial" (Lawrence-Lightfoot, 2003) entre apoderados y profesores. Las más cruciales tal vez, y las menos accesibles, son las conversaciones que se dan en el hogar entre los padres y los estudiantes porque, como sabemos después de tres décadas de investigación sobre efectividad escolar, es ahí donde el aprendizaje hunde sus raíces y florece o se marchita en la cepa. Como señala la ley de Campbell, mientras más crítico sea algo para el aprendizaje y la mejora, más difícil será medirlo.

Midiendo la mejora escolar

Los intentos por establecer una relación de causa y efecto entre la autoevaluación y la mejora escolar se ven enturbiados por la evidencia que señala que las escuelas han mejorado de acuerdo con el sentido que le otorgan Gray et al. (1999) de "construir capacidades", en oposición con la mejora de corto plazo y demostrable, impulsada por tácticas y focalizada en el impacto político. Por otra parte, cuando la autoevaluación

está genuinamente centrada en la construcción de capacidades es más difícil demostrar la relación causal, porque la capacidad es difícil de precisar y aún más difícil de medir, al menos en una forma que satisfaga a las autoridades impacientes.

¿Cuál es entonces el tipo de dato que las escuelas consideran más útil para su agenda de mejora? El propio término "dato" se asocia con números y en particular con las mediciones de desempeño escolar, que son consideradas como las categorías más relevantes para medir la mejora escolar. Pero, si bien estas mediciones son ricas en datos, son pobres en información. Los datos que les brindan mayor información a los profesores son aquellos que les entregan los jóvenes acerca de su experiencia de aprendizaje dentro y fuera de la escuela. Ese es el epicentro mismo de la autoevaluación: lo que significa ser estudiante, lo que significa mantener vivo el impulso natural e inherente de aprender, el estar alerta a cómo el aprendizaje transita entre el hogar y la escuela, la propia persona y el grupo de pares, y lo que hacen las escuelas tanto para sofocar como para desarrollar ese impulso interior. Sin embargo, la cultura de la escuela y las convenciones del aula tienden a conspirar en contra de estas percepciones. Acceder a los pensamientos internos y a los verdaderos sentimientos de las personas está plagado de dificultades y tiende a quedar sumergido en la vida soterrada del aula.

Los profesores se deleitan cuando se produce ese ocasional "momento *Eureka*" en que la luz interna se enciende, pero la mayoría de las veces tienen que asumir y adivinar lo que ocurre en la mente de sus estudiantes. Tienen que inferir el pensamiento a partir de signos externos como la postura, el contacto visual y otras formas del lenguaje corporal. "Las neuronas conectan las diferentes partes de nuestro cerebro, pero no hay cables de neuronas que conecten entre sí a las personas", escribe David Perkins (2003, p. 3). "Desarrollamos nuestra inteligencia individual y conjunta cuando hablamos acerca de lo que estamos haciendo, cuando compartimos visiones y recuerdos". Así, el aula se transforma en un laboratorio de aprendizaje donde los profesores y los estudiantes se embarcan juntos en un viaje a este denso y fascinante territorio. La siguiente anécdota de un proyecto de autoevaluación nos permite apreciar cómo funciona un aula de este tipo.

> *Visitando una sala de clases de quinto año en Cambridgeshire (Inglaterra) durante una mañana me impresionó tremendamente la madurez de las conversaciones entre los jóvenes y el diálogo con la profesora acerca de su proceso de aprendizaje. Estos niños de nueve y diez años eran analíticos, reflexivos y desafiantes al brindarle retroalimentación a la profesora; ella, a su vez, tenía una conducta reflexiva, escuchaba atentamente los comentarios de los niños, no reaccionando a las críticas implícitas sino que, como lo demostraba su lenguaje corporal y su comportamiento, genuinamente interesada en cómo percibían el*

aula y las relaciones que se desarrollaban dentro de ella, como un lugar para el aprendizaje. En gran medida, su moldeo de una conducta de aprendizaje era lo que creaba un ethos en que los niños podían compartir sus pensamientos tal como lo hacían.

Cuando al final de la mañana comenté acerca de la madurez de los niños, la profesora respondió: "No pensará que eran así desde el comienzo. Este es el tercer año que tengo a estos niños a mi cargo y se han necesitado tres años para que alcancen el nivel de confianza y el vocabulario para poder hablar de manera crítica y constructiva acerca de su aprendizaje" (MacBeath y Dempster, en preparación[1]).

Tal como lo expresa esta profesora, se trata de una inversión lenta y de largo plazo. El observar es también un proceso lento y paciente. Como señalan muchas veces los profesores en relación a las inspecciones, estas se valen de preguntas y respuestas para mantener la atención del alumno. Saben que lo que les interesa a los inspectores es la velocidad, y que las preguntas y respuestas son esencialmente una forma de controlar al grupo. Esta estrategia limitante no permite el pensamiento o la reflexión. No hay tiempo para ponderar, entender, conjeturar, formular hipótesis. Hacer que el pensamiento sea visible exige formas alternativas de autoevaluación, llenas de inventiva y permanentemente renovadas.

Si bien la voz de los estudiantes ha asumido un nuevo estatus en años recientes, la "voz" solo puede ser realmente aprehendida dentro de la dinámica compleja de las creencias, relaciones, convenciones y poder diferencial latente que caracterizan a la cultura de una escuela. Es en la sensibilidad al contrapeso y al equilibrio, en la escucha de las voces de los profesores, los alumnos y los apoderados, que las instituciones se transforman en organizaciones de aprendizaje. La capacidad para escuchar y sintonizar con las secretas armonías y disonancias de la "vida interior" de la escuela es lo que caracteriza a una autoevaluación sofisticada y profundamente enraizada. Exige una orientación fundamental al aprendizaje en todos los niveles de la escuela, un realineamiento con respecto a la creación de conocimiento y las formas en que los profesores y los estudiantes son capaces de apoyar y realzar su propio aprendizaje y el de los demás. Para McGilchrist, Myers y Reed (2004, p. 94), el aprendizaje de los profesores es un ingrediente esencial de la cultura de una escuela *inteligente*: "Una cultura de indagación y reflexión prevalece en la escuela *inteligente* y el respaldo al aprendizaje del profesor es fundamental para esta cultura".

[1] N. de la R.: Se refiere a MacBeath, J. and Dempster, N. (Eds.), (2008) *Connecting Leadership and Learning: principles for practice*, London, Routledge.

Las escuelas necesitan amigos

Michael Apple señala que el mundo académico tiene que reconocer que los profesores trabajan en condiciones cada vez más intensas. Por eso, los académicos y quienes colaboran con ellos deben actuar como "portavoces y secretarios" de los docentes, para que sus voces sean escuchadas (Apple, 2006). El peso de las políticas educativas, el agitado mundo de los jóvenes y el frenético ritmo del cambio mantienen a los profesores en un constante estado de preocupación; ello hace que el diálogo reflexivo entre colegas sea percibido como un lujo. La noción de una escuela que mejora por sí misma, que es autónoma y se autoevalúa es, la mayoría de las veces, más una aspiración que una realidad.

Las escuelas tienen más probabilidades de mejorar cuando cuentan con apoyo externo. Esta es la conclusión a la que llegaron Baker y asociados (1991), quienes compararon a las escuelas que contaban con apoyo externo con aquellas que no lo tenían. Fue un tema clave en la investigación realizada en Escocia entre 1997 y 2000. Los investigadores y amigos críticos trabajaron con 80 escuelas escocesas durante un período de tres años, recogiendo información y luego entregando retroalimentación a las escuelas para apoyarlas en su propia autoevaluación y planificación (MacBeath y Mortimore, 2001)[2]. La mitad de las escuelas contaban con un amigo crítico que las asesoraba en la recopilación y utilización de los hallazgos, y ayudaba a los directores y al equipo docente a interpretarlos. De inmediato se hizo patente lo significativo que era ese respaldo ya que, en prácticamente todos los casos, resultó ser desafiante, especialmente para los líderes escolares. Si bien los datos acerca de logros y de valor agregado a menudo resultaban decepcionantes, lo más difícil de enfrentar para el personal docente fueron los datos relacionados con las actitudes de profesores y estudiantes, y fue necesaria la intervención sutil del amigo crítico para interpretar y contextualizar dichos datos. Las escuelas que no contaban con el apoyo de un amigo crítico encontraron más fácil simplemente prescindir de los datos. Una directora de escuela primaria que no tuvo el respaldo de un amigo crítico llamó por teléfono al equipo de investigación para decirles que todos los datos relacionados con las actitudes de los profesores eran erróneos ya que ella personalmente se había encargado de recorrer el establecimiento y le había preguntado a cada uno de los miembros del equipo docente si habían hecho un comentario de este tipo. ¡Agregó que todos ellos habían negado tal calumnia!

En las escuelas que contaban con el apoyo permanente de un amigo crítico dicho respaldo había brindado oportunidades más amplias para explorar el grado de consonancia entre las perspectivas de los profesores y de los estudiantes acerca de qué

[2] N. de la R.: El rol del amigo crítico y otras formas de apoyo externo se analizan en el capítulo 5, *El enigma del talento.*

era importante, por una parte, y la efectividad de las prácticas, por otra. Los datos revelaron que los profesores constantemente subestimaban la buena disposición y la sed de aprender de los estudiantes, a menudo olvidando los obstáculos y desincentivos que impedían que esas aspiraciones dieran fruto.

Al adaptar el enfoque del Proyecto de Mejora de la Efectividad Escolar (ISEP, por su sigla en inglés) a un contexto inglés (Pedder, James y MacBeath, 2005), hubo respuestas similares al rol del amigo crítico para ayudar al equipo docente a interpretar y utilizar los datos en forma efectiva. Uno de los principales focos del estudio era la capacidad de la escuela para el aprendizaje de doble circuito (Argyris, 1993; Argyris y Schön, 1978), es decir, la disposición y capacidad para distanciarse de los procesos de aprendizaje y reflexionar en forma más profunda acerca de la experiencia de la evaluación en sí misma. El doble circuito es una de las características que distingue a la evaluación permanente del proceso más rutinario de la autoinspección. Mientras esta última adopta un proceso de un solo circuito, que consiste en la recolección de datos - su interpretación - la fijación de objetivos y la planificación de la mejora, el doble circuito ofrece una vía de escape de ese ciclo único, manteniendo su propia actividad de evaluación bajo un examen crítico y permanente.

Liderando la escuela que se autoevalúa

Hay una lección clave de política que nos brinda siempre la autoevaluación exigida. Eliminar el locus de control de la sala de clases ha sido ampliamente considerado como uno de los factores causantes de la crisis de reclutamiento y retención, y del creciente desencanto con una vocación a la que se considera hoy desprovista de iniciativa, espontaneidad y autoría (Ball, 2001; Fielding, 2001; Nichols y Berliner, 2007), lo que lleva a una situación que Lauder (1999) denomina "incapacidad aprendida":

> *Para los reformadores, los profesores representan tanto el problema como la solución. Debido a esta paradoja, todas las generaciones de reformadores han soñado con un currículo a prueba de profesores, con textos y otros materiales que permitan promover métodos que se salten al profesor y consigan que los alumnos aprendan. Ninguna reforma escolar que yo haya estudiado o acerca de la cual me haya informado o en la que haya participado durante la última mitad de siglo ha logrado ser cabalmente implementada sin que los profesores comprendan el cambio, sin que reciban apoyo para ponerla en práctica y adaptarla para que se ajuste a las características de cada aula (Cuban, 2001, p.7).*

El fracaso en brindarles un papel central a los profesores en la autoevaluación y la mejora constituye un fracaso del liderazgo. El liderazgo exige creatividad para manejar la tensión entre el mundo de las políticas y el mundo de la escuela, entre

la mejora como la percibe el gobierno y la agenda de aprendizaje como la perciben las escuelas. El intento de los centros educativos por conservar su sello propio, que no es sino el reflejo de los objetivos y aspiraciones de los integrantes de la comunidad, inevitablemente choca con las fuerzas contrarias de la rendición de cuentas pública, que pretenden establecer pautas estándares de rendimiento. Neil Dempster (2008) describe a los directores escolares como personas que parten de un "primer impulso", de una posición ética intuitiva, a veces experimentada como una reacción "visceral", a veces como una convicción firme que surge espontáneamente de sus valores profundos. Relata que "otras personas no siempre comparten las intuiciones que encontramos evidentes" y argumenta que el "primer impulso o intuición" debe ser puesto a prueba a la luz de cómo otros juzgan la situación, construyendo confianza e incorporando a otros en el proceso de toma de decisiones.

> *[Los líderes efectivos] encuentran la forma de liberar la energía creativa de profesores y estudiantes, pues esa es la fuerza que promueve la experimentación e insufla vida y entusiasmo a estudiantes y profesores en el entorno escolar. Esto implica, por supuesto, que los líderes se sienten cómodos con la ambigüedad, que están más interesados en los procesos de aprendizaje que en los resultados y que confían en los profesores y estudiantes para que desarrollen su magia en las salas de clase (Sackney y Mitchell, 2007, p.87).*

Los líderes que aprenden, cualquiera sea su estatus, promueven una autoevaluación que inspira a los profesores y estudiantes, y logra su compromiso porque se esfuerza por capturar y mantener viva la magia. Están conscientes de la influencia adversa del reduccionismo, la categorización y los sistemas de puntajes taxativos. Se complacen en la ambigüedad porque es una invitación a la exploración. Prefieren las perspectivas multifacéticas a las verdades sencillas. Enfrentan los datos con un escepticismo saludable.

> *El rasgo más notable de los grandes líderes, ciertamente de los grandes líderes que impulsan los cambios, es su sed de aprender. Muestran una excepcional disposición a salir de las zonas de comodidad, incluso después de que han alcanzado grandes logros. Siguen tomando riesgos, aun cuando no hay razones evidentes para hacerlo. Y están abiertos a las personas y las ideas incluso en una etapa de sus vidas en la que podrían pensar –en virtud de los éxitos que han logrado– que lo saben todo (Hesselbein et al., 1996, p. 78).*

Es en la sed permanente de aprender, individual o colectivamente, de los alumnos, de los profesores y del sistema educativo en su conjunto, ampliando la zona de comodidad organizacional, donde la autoevaluación adquiere todo su significado y promueve la mejora escolar.

Bibliografía

Alvik, T. (1996). Self evaluation: What, why, how, by whom, for whom. Collaborative Project Self-evaluation in School Development, Dundee.

Apple, M. (2006). *Markets, standards, and inequality.* Keynote Address to International Congress on School Effectiveness and Improvement. Fort Lauderdale, Florida, January 6th.

Argyris, C. (1993). *Knowledge for action: A guide to overcoming barriers to organizational change.* San Francisco, Jossey-Bass.

Argyris, C. and Schön, D. A. (1978). *Organizational learning.* Reading, MA: Addison-Wesley.

Baker, P., Curtis, D. and Berenson, W. (1991). *Collaborative opportunities to build better schools.* Bloomington, Il: Illinois Association for Supervision and Curriculum Development.

Ball, S. J. (2001). Labour, learning and the economy. In M. Fielding (Ed.), *Taking education really seriously: Four years hard labour.* London, Routledge Falmer.

Cheng, Y. C. (2005). Multiple thinking and creativity in organizational learning. *International Journal of Educational Management,* 19(7): 605-622.

Cuban, L. (2001). Improving urban schools in the 21st century: do's and don'ts or advice to true believers and skeptics of whole school reform. *OERI Summer Institute, CSR Grantees Conference, July.*

Cullingford, C. and Daniels, S. (1998). *The effects of Ofsted inspection on school performance.* Huddersfield: University of Huddersfield.

Dannawy, Y. (2001) Should we sugar coat the truth then miss? [Artículo M. ED inédito], Faculty of Education, University of Cambridge.

Dempster, N. (2008). Leadership and learning: Some ethical connections. In J. MacBeath and Y. C. Cheng (Eds.) (2008), *Leadership for learning: International perspectives.* Amsterdam, Sense Publishers.

Entwistle, N. J. (1987). *Understanding classroom learning.* London: Hodder Stoughton.

Fielding, M. (1999). Target-setting, policy, pathology and pupil perspectives: Learning to labour in new times. *Cambridge Journal of Education,* 29: 277-287.

Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S. and Jesson, D. (1999). *Improving schools: Performance and potential.* Buckingham: Open University Press.

Hesselbein, F., Goldsmith, M., Beckard, R. and Drucker, P. (1996). *The leader of the future.* San Francisco: Jossey-Bass.

Lauder, H. (1999). Competitiveness and the problem of low skill equilibria: A comparative analysis. *Journal of Education and Work,* 12: 281-294.

Lawrence-Lightfoot, S. (2003). *The essential conversation: What parents and teachers can learn from each other.* New York, Random House.

Learmonth, J. (2000). *Inspection: What's in it for schools?* London, Routledge.

Leeuw, F. (2001). *Reciprocity and the evaluation of educational quality: Assumptions and reality checks.* Keynote paper for the European Union Congress, Karlstat, Sweden, April 2-4.

MacBeath, J. (2006). *School inspection and self-evaluation.* London, Routledge.

MacBeath, J. and Clark, W. R. (2004). *The impact of external review in Hong Kong.* Cambridge Education, December.

MacBeath, J. and Mortimore, P. (2001). *Improving school effectiveness.* Buckingham, Open University.

McGilchrist, B., Myers, K. and Reed, J. (2004). *The intelligent school.* London, Paul Chapman.

Matthews, P. and Sammons, P. (2005). Survival of the weakest: The differential improvement of schools causing concern in England. *London Review of Education,* Vol. 3, No. 4(2): 159-176(18).

Nichols, L. and Berliner, D. (2007). *Collateral damage: How high-stakes testing corrupts America's schools.* Boston, Mass., Harvard Education Press.

Ouston, J. and Davies, J. (1998). OfSTED and afterwards: Schools responses to inspection. In Earley, P. (Ed.) (1998), *School improvement after OfSTED inspection: School and LEA responses.* London: Sage Publications.

Pedder, D., James, M. and MacBeath, J. (2005). How teachers value and practise professional learning. *Research Papers in Education,* 20(3).

Perkins, D. (2003). *Making thinking visible.* Harvard Graduate School of Education.

Rosenthal, L. (2001). The cost of regulation in education: Do school inspections improve school quality? Department of Economics, University of Keele.

Sackney, L. and Mitchell, C. (2007). Leadership for learning: A Canadian perspective. In J. MacBeath and Y. C. Cheng (Eds.), *Leadership for learning: International perspectives.* Amsterdam, Sense Publishers.

Senge, P. et al. (2000). *Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education.* New York: Doubleday.

Stoll, L. and Myers, K. (1997). *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty.* London, Falmer Press.

The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education (2004). *Evaluation of schools providing compulsory education in Europe.* Brussels, SICI.

Wolf, A. (2002). *Does education matter?: Myths about education and economic growth.* London: Penguin.

Woodhead, C. (1999). "An Inspector responds". *Guardian Education,* 5th October edition, p. 5.

Wrigley, T. (2003). *Schools of hope: A new agenda for school improvement.* Stoke on Trent, Trentham Books.

Capítulo 3

El liderazgo como actividad subversiva*

El liderazgo como actividad subversiva. Las palabras contenidas en este título son, en menor o mayor medida, de uso común, pero con un rango de sentido tan diverso que es preciso formular algunas aclaraciones de base.

Hace cinco años el periódico *Daily Mail* del Reino Unido declaró que "el mundo reclama un liderazgo fuerte". Los periodistas que escribieron esas líneas no pudieron haber imaginado dónde conduciría tal aspiración; tampoco parecían tener suficiente perspectiva histórica como para recordar los estragos dejados por un liderazgo fuerte en las vidas de seguidores débiles y dóciles.

La reivindicación de un liderazgo "fuerte" también recorre gran parte de la literatura empresarial y educativa, y su alcance es internacional:

> *Los sistemas de rendición de cuentas y la concepción estadounidense del liderazgo tienden a considerar a los líderes escolares o directores como los principales responsables de la rendición de cuentas en las escuelas. La mitología de la educación estadounidense está muy inclinada hacia la idea de que "los líderes fuertes producen buenas escuelas" (Elmore, 2005, p. 11).*

---

* *Leadership as a subversive activity* fue publicado originalmente en: *Journal of Educational Administration* Vol. 45, N° 3, 2007. La base empírica de este artículo es un estudio de tres años, desarrollado en siete países, denominado "Liderazgo para el Aprendizaje", que reunió a equipos educativos de 24 escuelas para explorar las conexiones entre aprendizaje y liderazgo, y llegar a algunas conclusiones que pudieran ser puestas a prueba en diferentes contextos nacionales y lingüísticos.

Sin embargo, el "liderazgo fuerte" es un término equívoco que oculta más de lo que revela. Trae a la memoria imágenes de figuras carismáticas avanzando a grandes trancos por los pasillos de sus escuelas, haciendo sentir su presencia y, al abandonarlas, dejando una huella indeleble tras de sí. A menudo, estas figuras fuera de escala humana se han alejado de sus escuelas porque, en virtud de su éxito aparente, fueron llamadas a mejorar otros establecimientos.

No obstante, la fuerza del liderazgo puede implicar algo completamente distinto a la imagen sugerida por la yuxtaposición de las palabras "liderazgo fuerte". Como lo ilustran los estudios de Collins (2001) sobre las empresas exitosas en los Estados Unidos, la fuerza se da a la vez de manera más profunda y más amplia. Los líderes de esas compañías exitosas eran descritos como modestos y discretos, y se mostraban sorprendidos por ser reconocidos como líderes eficaces.

Esos líderes corporativos también les conferían liderazgo a sus colegas. De acuerdo con Spillane et al. (2001), ellos lo "diseminaban". Reconocían que aferrarse a la información, a la influencia y al poder puede realzar lo individual pero debilitar la política de cuerpo:

> *Sin embargo, el rasgo más notable de los grandes líderes, ciertamente de los grandes líderes que impulsan los cambios, es su sed de aprender. Muestran una excepcional disposición a salir de las zonas de comodidad, incluso después de que han alcanzado grandes logros. Siguen tomando riesgos, aun cuando no hay razones evidentes para hacerlo. Y están abiertos a las personas y a las ideas incluso en una etapa de sus vidas en la que podrían pensar –en virtud de los éxitos que han logrado– que lo saben todo (Hesselbein et al., 1996, p. 78).*

El problema es que las concepciones de "liderazgo" se confunden demasiado fácilmente con el conocimiento experto, con el rol y el estatus, y con lo que la gente representa, más que con lo que es o hace. Un presidente, a quien un 63% del público estadounidense le atribuía "cualidades de liderazgo fuerte" al momento de su reelección en el año 2004, fue considerado, un año después, como provisto de esas cualidades por menos de la mitad de los encuestados[1]. La percepción pública puede ser inconstante, pero en última instancia se puede decir que "por sus hechos los conoceréis".

En el libro de Dixon (1994) *On the psychology of military incompetence* [Acerca de la psicología de la incompetencia militar], se exponen los mitos de los líderes

[1] *Newsweek*, 9 de septiembre de 2005.

heroicos, junto con quince rasgos de incompetencia que derivan de desastres famosos. Sin embargo, estas falencias humanas no se circunscriben solo a los militares; están profundamente enraizadas en organizaciones que carecen de las necesarias cualidades subversivas. A las personas que no se ajustan al estereotipo de conformidad con las reglas se les ha hecho muy difícil sobrevivir en regímenes conformistas y autoritarios. Al describir al mayor-general Damien-Smith, Dixon afirma que los militares "nunca le han perdonado su brillantez y falta de ortodoxia" (p. 162). Se puede percibir un "rechazo a la inteligencia (en ambos sentidos de la palabra)" tanto en el mundo académico como en el mundo empresarial. El estudio de Judi Bevan sobre *The rise and fall of Marks and Spencer* [Auge y caída de Marks & Spencer] explica la decadencia de esta cadena de *retail* a finales de los años noventa, debida principalmente a la existencia de un liderazgo incapaz de escuchar puntos de vista divergentes, y de seguidores serviles y aduladores, demasiado tímidos como para enfrentar a la autoridad jerárquica.

En talleres donde se les pide a líderes educativos y empresariales que escojan de las quince incompetencias aquellas que más resuenan con sus propias incapacidades de aprendizaje organizacional (Senge, 1990), las opciones que aparecen con mayor frecuencia son las siguientes:

- Incapacidad de sacar partido de las experiencias vividas;
- Resistencia a aprovechar tecnologías disponibles y tácticas novedosas;
- Aversión a la exploración, junto con una animadversión por la inteligencia (en ambos sentidos de la palabra);
- Aparente insensibilidad ante la pérdida de la vida y el sufrimiento humano entre la tropa;
- Tendencia a culpar a los demás;
- Gusto por la viveza, la precisión y la estricta preservación del orden jerárquico militar;
- Alta consideración por la tradición y otros rasgos del conservadurismo;
- Falta de creatividad, improvisación, inventiva y amplitud de miras.

De todas estas, la más impactante es la cuarta, la insensibilidad ante la pérdida de la vida y el sufrimiento humano. Es escogida muchas veces con ironía, pero con un serio propósito soterrado. Aunque los medios empresariales no son inmunes al estrés y a una consiguiente mala salud, tal vez sufren menos la intensificación de la carga laboral que afecta negativamente el bienestar y la satisfacción en el trabajo y

que experimentan a diario los profesores y directivos de escuela. Distribuir éxito en medio de la difusión de resultados de mediciones, en un contexto social y político donde pocas cosas son lo suficientemente inmóviles como para ser evaluadas de manera genuina, es una fuente de estrés para los directores, que sienten que ya no manejan sus escuelas, y para los profesores, que sienten que ya no manejan su docencia (Galton y MacBeath, 2002; MacBeath y Galton, 2004). El sentimiento de haber perdido el control, concluye Martin en su libro *The sickening mind* [La mente enfermiza] (1997), tiene directa correlación con enfermedades (físicas y psicológicas) crónicas y con muertes prematuras.

Como lo pone de manifiesto el libro de Dixon, el liderazgo se hace visible tanto por sus fracasos explícitos como por sus éxitos transparentes. El liderazgo se expresa en la actividad, como lo muestran ejemplos provenientes del ámbito militar, empresarial y educativo. Le importa poco la autoridad posicional. Se focaliza en la naturaleza y calidad de lo que las personas o grupos hacen para afectar o mejorar las vidas de otras personas. Es evaluado no solo por la actividad del líder asignado, sino por las actividades de quienes lo rodean a él o a ella. El libro chino de la sabiduría, el Tao, plantea estos desafíos: ¿Puedes liderar sin ego? ¿Puedes liderar a tu gente sin querer controlar? ¿Puedes crear sin posesividad? ¿Llevar algo a cabo sin atribuirte el mérito? (Tao 10).

Centrarse en la actividad trae nuevas formas de comprensión. Empezamos a ver cosas, quizás por primera vez, como el personaje sin pretensiones en la sala de profesores tomando la iniciativa de reconfortar a un colega cuya aflicción no es visible para otros, demasiado absortos en su propia conversación. Al hacerlo, este "líder servidor" crea un precedente, da un ejemplo y establece una norma a seguir por los demás. Al indagar acerca de la "densidad" del liderazgo en una escuela (véase, por ejemplo, Sergiovanni, 2001) somos llevados a preguntarnos: ¿Quién interviene para hacer público un conflicto? ¿Quién toma el control en una crisis? ¿Quién ayuda a modelar el pensamiento de la gente? Es muchas veces en un contexto informal, en viajes o trabajos de terreno, cuando emerge el liderazgo bajo nuevas formas. Liberado de las restricciones y del mandato institucional, el liderazgo surge espontáneamente. En esos ambientes menos circunscritos se dan mayores posibilidades para que el liderazgo sea subversivo. En palabras del clérigo escocés radical Mackenzie (1965), fue la "fuga del aula" (como tituló su libro más famoso) la que aportó nuevas visiones a la condición humana y remeció el complaciente *status quo*.

Mackenzie fue director de escuela, y sus profesores y alumnos siempre volvieron a sus salas de clase, pero sus hábitos habían sido alterados por preguntas, que no eran las pseudo-preguntas formuladas en el currículo y las evaluaciones rutinarias.

Eran sus propias preguntas, a veces desafiantes, en lugar de aquellas para las cuales la respuesta ya había sido ensayada. Aunque demasiado a menudo en infracción con su propósito esencial, las escuelas son, por su propia naturaleza, lugares de transformación. Pero el fracaso en seguir esa línea se debe menos a falencias personales que a lo que se les encomienda enseñar a los profesores y a dónde, cuándo y cómo se les encomienda enseñarlo. Mary Alice White describe metafóricamente este fenómeno:

> *Imagínense en un barco navegando por un mar desconocido, hacia un destino desconocido. Un adulto estaría desesperado por saber hacia dónde se dirige. Pero un niño solo sabe que está yendo a la escuela… La carta de navegación no está a su disposición ni es comprensible para él… Muy rápidamente, la vida cotidiana a bordo se vuelve de suma importancia… Las tareas diarias, las exigencias, las inspecciones, se vuelven la realidad, no la travesía, ni el destino (Mary Alice White, 1971).*

Ambos elementos, el carácter de la travesía y un destino visionario, son los sellos de una escuela de aprendizaje, una escuela comprometida con una indagación sostenida, una curiosidad provocadora y un saludable escepticismo (Warren-Little, 1993). El carácter subversivo del aprendizaje es captado por Gardner en su visión sobre lo que implica el aprendizaje y sobre la finalidad que debiera tener:

> *Quiero que mis niños comprendan el mundo, pero no solo porque el mundo es fascinante y porque la mente humana es curiosa. Quiero que lo comprendan de modo que se posicionen para hacer de él un lugar mejor. El conocimiento no es lo mismo que la moral, pero necesitamos entender si queremos evitar errores pasados y movernos en direcciones productivas. Parte importante de esa comprensión es saber quiénes somos y lo que podemos hacer… En última instancia, debemos sintetizar nuestras comprensiones para nosotros mismos. Se trata de comprender que los intentos que realizamos como seres humanos en un mundo imperfecto pueden afectar al mundo para bien y para mal (Gardner, 1999a, pp. 180-181).*

En su condición de lugares de transformación, las escuelas requieren una calidad de liderazgo que sea un llamado de atención constante, que no dé cabida a la complacencia intelectual y que les recuerde constantemente a los colegas la misión sagrada de la educación. Si alguna vez fue cierto que las escuelas reflejan a la sociedad, mantener esa visión en las circunstancias actuales sería un abandono de esa misión y un perjuicio para los niños y jóvenes que crecen en el mundo del siglo XXI, un mundo que nosotros creamos para ellos. No cumplir con ofrecer una alternativa a la

banalidad de los medios de comunicación, las presunciones de la cultura del diseño y una cultura popular obsesionada por el sexo, sería traicionar un legado de pensamiento subversivo que se remonta a Sócrates y que ha llegado hasta nosotros a través de Piaget, Dewey, Bruner, Vygotsky y otras mentes brillantes que trabajaron incansablemente para mantener en un primer plano la visión del aprendizaje como proceso constante de subversión del sentido común, de desafío a las creencias populares y a las "ideas inertes" (Whitehead, 1929).

El texto prescrito cuando dicté clases para alumnos de postgrado en los Estados Unidos en los años setenta fue *Selected educational heresies* [Selección de herejías educativas] (1969), un compendio de pensadores recordados por haber alterado un saber convencional y habernos obligado a repensar las cosas.

El liderazgo subversivo es intelectual, moral y político. Es intelectual porque los liderazgos morales y políticos están sustentados en el conocimiento y el saber. Hay mucha gente que es instintiva, intuitiva y consistentemente ética en su conducta sin que esta conducta se base en un fundamento lógico, pero el ejercicio del liderazgo requiere más que eso. Exige una explicación y una justificación racional para quienes puedan ser persuadidos a seguirlo. La subversión intelectual es incansable y creativamente disconforme. No puede aceptar que los niños sean defraudados por políticas gubernamentales, por profesores irresponsables de sus acciones o por jóvenes que se conforman con lo mediocre. Sus expectativas son intelectualmente demasiado desarrolladas como para ser equiparadas con la parquedad de los "estándares", tal como son concebidos por tímidos legisladores, o con los perversos indicadores mediante los cuales los gobiernos miden sus logros. El liderazgo subversivo es intolerante, no en un sentido confrontacional, ni personalizado, ni siquiera necesariamente directo, sino que implícito en promover un clima donde la indagación crítica es simplemente "la manera en que aquí hacemos las cosas".

La subversión intelectual y la moral van de la mano. La responsabilidad es un compromiso moral, aplicado de manera consciente y rigurosa. Cree en la rendición de cuentas, pero cuando esta deriva de una posición valórica más que de un objetivo impuesto. Se basa en un "tejido conectivo" de confianza, una comodidad frágil, difícil de construir y fácil de destruir (Elmore, 2005, p. 20). La confianza, argumenta Elmore, es una combinación de respeto, escucha y valoración de las visiones de los demás; respeto personal, relaciones personales íntimas y sostenidas, que son la sustancia misma de las relaciones profesionales; idoneidad competente, capacidad de producir los resultados deseados en las relaciones con los demás; e integridad personal, confiabilidad y honestidad en la concurrencia humana.

Cuando estos valores esenciales se ven socavados y traicionados, el liderazgo moral adquiere un tinte político. El liderazgo moral no puede aceptar, refrendar o perpetuar lo que es manifiestamente incorrecto. Su postura se encuentra en el famoso aforismo de Lutero “Hier stehe Ich, Ich kann kein anders” (Aquí estoy, no puedo hacer otra cosa). Esto, claro está, es mucho más fácil que lo argumenten los académicos a que lo pongan en obra los líderes escolares. Al propugnar la subversión debemos estar conscientes de los dilemas del liderazgo, su lucha continua con las soluciones de compromiso, lo que implica noches de insomnio tras haber tomado una decisión pragmática en pos de un bien superior. El siguiente comentario de un director inglés tuvo una resonancia alarmantemente familiar con escuelas en varios países:

> *Tengo tres pistolas apuntándome a la nuca: la primera es la necesidad de preparar a la escuela para otra visita de los inspectores porque estamos bajo el régimen de medidas especiales; la segunda es la necesidad de presentar un caso a la autoridad local que amenaza con clausurar la escuela; y la tercera es la necesidad de mejorar los índices de logro para que nos saquen de la categoría de escuela “en situación difícil”. Y luego está el pequeño problema de tratar de manejar y liderar la escuela en el día a día y responder a las necesidades de los estudiantes y la comunidad (citado en Frost, 2005, p. 76).*

En el marco de un estudio de tres años realizado en una escuela en condiciones excepcionalmente difíciles de una ciudad del interior del Reino Unido, un director me habló en forma confidencial sobre su opción de priorizar, en cuanto a esfuerzos y recursos escolares, a los estudiantes con resultados mediocres en desmedro de aquellos con bajos resultados[2]. Era una estrategia simplemente para salvaguardar la sobrevivencia de su escuela. Se trataba de una decisión tomada en un contexto donde las escuelas de bajo rendimiento están amenazadas por los índices de logro y por la elección parental, ejercida en un clima de desinformación y donde hay mucho en juego. Había sido una decisión tomada con inquietud y pesar. El contexto de las políticas, como lo ha argumentado Andy Hargreaves:

> *… divide a las escuelas de alta capacidad, en distritos socioeconómicamente favorecidos, que apoyan la discrecionalidad y la autonomía profesional, y construyen una comunidad profesional entre profesores, de las escuelas de baja capacidad, en distritos más pobres, que son receptoras de estrategias de mejoramiento prescriptivas que perpetúan la dependencia en un personal mal acreditado y subcalificado (Hargreaves, 2004, p. 39).*

[2] Entrevista hecha en el contexto de la investigación “Schools in exceptionally challenging circumstances” [Escuelas en circunstancias excepcionalmente desafiantes] (2006). Véase en la bibliografía MacBeath et al. (2006), *Schools on the edge.*

El compromiso incómodo y pragmático al que tuvo que llegar este director inglés no le impedía hablar públicamente, abogando en los periódicos por un cambio en las políticas educativas y haciendo escuchar su voz en Downing Street.

El contexto político

"Estamos viviendo en un ambiente político post-verdad", escribe el académico estadounidense Alterman (2004). Sostiene que el valor de la "verdad" ha sido sustituido por una nueva serie de normas donde la verdad está determinada de forma pragmática y política y donde la veracidad no tiene valor intrínseco alguno. Estos temas tienen un paralelo directo en el contexto británico, en el libro de Oborne (2005) *The rise of political lying* [El surgimiento de la mentira política], que relata el surgimiento de la distorsión en la política británica, que va más allá de las verdades a medias hasta alcanzar un proceso de engaño sistemático. "Era casi como si hubiera un mundo paralelo", señala Oborne, "poblado por ministros, sus voceros y cambiantes doctores, junto a otro habitado por el resto de las personas. En vez de conectar estos dos mundos con la verdad, los ministros hacen declaraciones sobre lo que les hubiera gustado que fuera la verdad" (p. 10). Como lo indica Oborne, la "sabiduría convencional", término acuñado por el economista Galbraith, en su acepción original significaba "verdad conveniente".

En el mundo de las escuelas, la "verdad" es un valor medular, por mucho que el currículo esté sujeto a constantes modificaciones. La fidelidad a las disciplinas del conocimiento se encuentra en el núcleo mismo de la misión educativa de la escuela, y la adhesión a la verdad es la garantía de la integridad de la escuela y el "pegamento" social que mantiene las relaciones. Sin embargo, las escuelas se hallan atrapadas en una falsedad estadística que no es obra de ellas.

En los Estados Unidos, quedó demostrado que el famoso "milagro de Texas", bajo la gobernación de George W. Bush, fue un engaño de grueso calibre. Un análisis del profesor Haney, del Boston College (2000), llegó a la conclusión de que el enorme aumento de los índices de logro escolar de los alumnos de enseñanza secundaria en la Evaluación de Habilidades Académicas de Texas [*Texas Assessment of Academic Skills*] y la reducción del índice de deserción eran ilusorios, debido en parte a una duplicación de las cifras "en educación especial", que eximía a los alumnos de las evaluaciones de décimo nivel, y a un aumento significativo de los índices de repetición de curso, que abarcaba hasta un 30% de los alumnos negros e hispanos. De hecho, en vez del aumento reportado del 20%, el análisis de Haney mostraba una fuerte baja, a pesar de la intensa preparación a la que habían sido sometidos para la prueba. En Chicago, Levitt y Dubner (2005) han mostrado que las trampas de los profesores en

las evaluaciones se han hecho más comunes, no porque los profesores sean intrínsecamente personas en quienes no se puede confiar sino porque un ambiente de alta exigencia destruye la frágil confianza a la que se refiere Elmore.

En un lenguaje que no hace concesiones, dirigido a profesores y directores, Starratt (1998) se refiere al aprendizaje como una empresa moral y señala que la enseñanza que se les imparte a los alumnos para pasar una prueba es un “saqueo” del mundo de las ideas, que devalúa la integridad del estudiante y del profesor, que actúa como cómplice. Sin liderazgo moral subversivo y profundamente arraigado, los profesores se coludirán con la corrupción sistémica, en vez de desafiarla.

En Inglaterra también se demostró que los tan pregonados logros en alfabetización y en conocimientos básicos de aritmética bajo el nuevo laborismo eran una quimera. El meta-análisis de Tymms (2005) en el Centro de Gestión y Evaluación del Currículo, en Durham, llegó a la conclusión de que los datos gubernamentales estaban muy inflados. Los índices gubernamentales para el año 2004 correspondientes a la segunda fase clave de escolaridad (Key Stage 2) eran de 84% y 74% para inglés y matemáticas, respectivamente[3]; los datos de Tymms, 60% y 66%, respectivamente. Esto no le conquistó el cariño de los ministros de Estado, de quienes dependía para futuros financiamientos, pero la búsqueda de la verdad es un imperativo moral tanto académico como de las escuelas.

Los líderes escolares no tienen ni el tiempo ni la pericia para responder a las exigentes demandas de las estadísticas gubernamentales, pero sí tienen el deber de mantenerse en sintonía con otras fuentes de evidencia y otras voces. El liderazgo revolucionario precisa mantener y nutrir un sano escepticismo ante los milagros políticamente inspirados.

Mientras en un mundo competitivo y globalizado los gobiernos responsabilizan a las escuelas del bienestar moral y social de las personas que tienen a su cargo (retóricamente al menos), en su perspectiva es más importante la contribución que hacen las escuelas a la salud y a la riqueza de la economía. Esto queda claramente demostrado en la influencia creciente de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y sus informes PISA, que comparan los logros de los jóvenes de los países pertenecientes a la OCDE. Estos informes son tomados muy en serio por los políticos, lo que contribuye a lo que Berliner y Biddle (1995) han

[3] N. de la R.: En el Reino Unido, Key Stage 2 hace referencia a cuatro años de escolaridad que van de tercer a sexto año. Esto corresponde a la enseñanza que reciben los alumnos de entre 7 y 11 años.

descrito como la “crisis fabricada”. Se trata de una crisis que, aunque sin pruebas muy contundentes, sostiene que las escuelas y los profesores están dañando a la economía por su apego a un vago pensamiento “progresivo” y a los métodos orientados a los niños. El truco político es establecer una relación entre el éxito medido en las asignaturas escolares y la vitalidad de la economía, en vez de atribuirlo a explicaciones más plausibles como, por ejemplo, la influencia familiar o las tutorías privadas. En su bien fundada crítica de los vínculos engañosos entre educación y economía, Wolf escribe:

> *Nuestra pre-ocupación por la educación como motor del crecimiento no solo restringe la manera en que pensamos la política social. También ha limitado, de manera abismal y progresiva, la visión que tenemos de la propia educación (Wolf, 2002, p. 254).*

Como lo señala Wolf, las correlaciones positivas entre educación e ingresos se pueden justificar por la “habilidad natural”, por la contribución que hacen la familia, los pares y otras formas de aprendizaje extraescolares. Eso nos lleva, por lo tanto, a preguntarnos seriamente si la enorme y ansiosa inversión para mejorar los resultados en las pruebas y para la mayor permanencia en la escuela de un número cada vez más importante de jóvenes será efectivamente beneficiosa para la competitividad nacional en la economía global.

Enfrentar la mentira piadosa

Para Platón, su República solo sería viable si la clase dominante llegaba a convencer al pueblo de una “mentira piadosa”, elaborada para asegurar que la gente estuviera feliz con sus condiciones de vida y no tuviera grandes ambiciones que pudieran socavar la infraestructura cuidadosamente diseñada de la República. Como fuera de notoriedad pública, Michael Barber, colaborador cercano en el diseño de las políticas del gobierno de Blair, perpetuó su propia versión del célebre mito. En sus conferencias, dirigidas a nivel nacional e internacional a una variedad de públicos, interpretó cuatro décadas de la interfaz política/práctica en estos términos: caracterizó los años setenta como la era del “profesionalismo desinformado”, los ochenta como la “prescripción desinformada”, los noventa como la “prescripción informada” y los dos mil como el “profesionalismo informado”.

Las entrevistas a directores realizadas en el marco del proyecto de investigación *Learning how to learn* [Aprendiendo a aprender], ejecutado en cuatro universidades (MacBeath, 2006), constituyen una buena ilustración de cómo los mitos se van internalizando. Al referirse a los años setenta y ochenta, un director se quejó de que

"hace poco tiempo, nadie estaba interesado en el rendimiento en las escuelas". Un director de escuela primaria hace un reclamo similar, refiriéndose a una época en que "los profesores no asumían ninguna responsabilidad respecto del aprendizaje de los niños. No tenían ninguna expectativa en relación a ellos". Es esta internalización fácil e irreflexiva del mito contra la cual nos advierte Giroux (1992). Señala el peligro del "narrador omnisciente", el organismo o la autoridad que cuenta la historia en nuestro nombre. No hay ninguna gran narrativa que pueda hablar por todos nosotros, dice Giroux. Los líderes, ya sean directores o profesores, tienen una responsabilidad intelectual, moral y política respecto del conocimiento organizado, producido, mediado y traducido a la práctica. Si los profesores no están conscientes y alertas respecto del qué y cómo de su práctica, existe el riesgo de que lleguen a ser vistos simplemente como un medio de intervención técnica a través del cual es transmitido el conocimiento a los alumnos, "borrándose ellos mismos" en una reproducción acrítica de un saber recibido (p. 120).

El liderazgo político prevaleciente no se plantea interrogantes sobre cultura, identidad o expresión cuando habla de lo que ignora. Al hacerlo sofoca cualquier discusión real sobre los dilemas del poder, la jerarquía, la explotación y la rendición de cuentas profesional que se deben entre sí los profesores. En lugar de internalizar las narrativas dominantes, señala Giroux, le corresponde al liderazgo examinar cómo llegan a construirse las ideas y las panaceas, qué significan, cómo regulan nuestra experiencia social y moral, y cómo transmiten visiones políticas particulares, vaciando de antemano el debate en cuanto a qué conocimiento cuenta y qué vale la pena aprender.

Los escritos de Giroux nos ayudan a captar algo de la relación entre escolaridad y vida política, exigiéndonos que aportemos nuevas miradas a las formas tradicionales en que concebimos el papel de los alumnos, los profesores, los directores y la escolaridad propiamente tal. En el núcleo del trabajo de Giroux hay un alegato por nuevos "espacios" y un nuevo discurso crítico en torno al aprendizaje, la ideología y el poder.

El poder de la inercia y de las ideas inertes quedó ilustrado de manera patente en la recepción que tuvo en Inglaterra el libro *Why learn maths*? [¿Para qué aprender matemáticas?] (2000) de Bramall y White. Fue recibido con incredulidad y rechazo, como si plantear esa pregunta fuera equivalente a cuestionar la existencia de una deidad. Resulta paradójico que, siendo hoy el agnosticismo y el ateísmo el pensamiento dominante en Occidente, el cuestionamiento del sitial sagrado de las matemáticas en el currículo aparezca como una herejía.

En este mundo no ingenuo de mito y contradicción, la tarea del liderazgo no es crear un mundo paralelo, aislado del mundo "real" y del falso mundo del efectismo político, sino confrontar el engaño y la ofuscación con su propia verdad.

El nuevo mundo donde se da el crecimiento

Hace tres décadas, Holt (1969) señaló que "las escuelas son malos lugares para los niños". Esta, junto con muchas otras críticas radicales a la escolaridad, arrojó dudas sobre la escuela, no solo sobre su capacidad para crear alumnos auténticamente independientes, sino como un lugar que de hecho sofocaba la creatividad y la curiosidad natural de los niños. El desafío para las escuelas en la época en que Holt escribía esas líneas y los dilemas que enfrentan las escuelas tres décadas después son cualitativamente diferentes. Las escuelas pueden haber cambiado poco, pero el mundo de 2006 es un lugar distinto de aquel donde crecieron los padres de esta generación de niños.

En su brillante trilogía que abarca una década, Castells (1996, 1999, 2000) identifica tres elementos clave e interrelacionados de la sociedad de las redes: el capitalismo informacional, la exclusión social y la integración perversa. El acceso a la información y la capacidad para discriminar y explotarla en beneficio propio es lo que separa de manera creciente a los que tienen conocimiento de los que no lo tienen. Y esa brecha se amplía de año en año. Esto se vincula estrechamente con la exclusión social. Como lo han mostrado Putnam (1999) y Martin (1997), la exclusión social se reproduce a sí misma de generación en generación. Los jóvenes pasan cada vez más tiempo solos, en hogares, familias, familias suplentes o instituciones con escasas redes sociales de apoyo. Para los menos pasivos y victimizados, el camino de vuelta a la economía es a través de una economía sumergida en el límite de la legalidad, de actos delictivos menores o de una delincuencia abierta. Se trata de un camino de vuelta que Castells llama "integración perversa".

Muchos de los riesgos de la niñez y de la adolescencia, que ahora nos resultan demasiado familiares, parecen haber sido inventados o descubiertos recientemente. La depresión, la adicción, el déficit atencional y los desórdenes bipolares aparecen como fenómenos nuevos entre niños y jóvenes, hasta cierto punto reconocidos recién ahora, pero también son vistos como surgidos en respuesta a un tejido social cambiante. La investigación de Abela (2003) señaló que la depresión clínica en los jóvenes era un fenómeno característico de las dos últimas décadas, atribuyendo su aumento al creciente materialismo, la obsesión por el éxito financiero, la primacía de la apariencia física y del reconocimiento social, un sentido más frágil del propio ser, proporcional a la valoración del yo en términos de la consecución de bienes externos y metas extrínsecas (entre las cuales podríamos incluir la obsesión por el rendimiento

escolar). Concluye que a medida que las sociedades se vuelven más materialistas, crecen los índices de depresión.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) (2005) comprobó que muchos desórdenes mentales advertidos en la adultez tienen sus inicios en la niñez y en la adolescencia, estimando que el 8% de las niñas y el 2% de los niños en el Reino Unido mostraban síntomas de depresión severa. En el grupo de menores entre cinco y diez años, un 10% de los niños y un 6% de las niñas se veían afectados, y en el grupo entre once y quince años, un 13% de los niños y un 10% de las niñas.

Muchos de estos jóvenes no recibían ninguna atención ni tratamiento; la mayoría de las veces, sus condiciones eran apenas comprendidas por los profesores, los padres o los servicios sociales. La depresión está asociada con el suicidio en los jóvenes y es la tercera causa de muerte en ese segmento etario en Europa. Hay hallazgos similares en Australia (Sawyer, 2001), donde un 14% de los niños y adolescentes tienen problemas de salud mental. Muchos tenían problemas en otros ámbitos de sus vidas y estaban en situación de alto riesgo y con comportamientos suicidas. Solo un 25% de los que tenían problemas de salud mental habían consultado un servicio profesional durante los seis meses previos al estudio.

En los datos provenientes de países europeos, norteamericanos y australasiáticos se observa siempre una incidencia desproporcionada de mala salud mental en los sectores urbanos más pobres. La gente con menos recursos tiene también seis veces más probabilidades de ser hospitalizada por esquizofrenia y diez veces más probabilidades de ser hospitalizada por problemas relacionados con el alcohol (Organización Mundial de la Salud, 2005).

Puede que las escuelas no siempre sean el mejor lugar para los niños, porque carecen de la capacidad para enfrentar un desafío que es demasiado grande y la presión competitiva por los logros puede simplemente exacerbar el problema en lugar de contrarrestar los sentimientos de inadecuación y baja autoestima. Los profesores son los primeros en reconocer que el alcance limitado de una lección en el aula, con sus objetivos ceñidos y sus exigencias de cobertura, deja poco espacio para lidiar con los asuntos que realmente importan.

Todos podemos comprobar con claridad un proceso que Foucault (1973) llamó "normalización", es decir, una tácita aceptación del *status quo* como algo inevitable. Este es implementado, señala, por un poder político centrado en lo que la gente no ha hecho (inobservancia), en otras palabras, en el fracaso en cumplir con los estándares requeridos. Por ende, se sanciona y normaliza el comportamiento desviado.

La intensificación del trabajo docente implica que queda poca energía para la subversión o el disenso. Las sanciones son demasiado grandes cuando los asuntos domésticos y familiares son prioritarios. Agachar la cabeza y seguir adelante es la estrategia que adoptan muchos profesores, a pesar de que su satisfacción laboral se vaya erosionando progresivamente. Esto le plantea la siguiente interrogante al liderazgo escolar: ¿Cómo atendemos, como comunidad de aprendizaje, las exigencias de las realidades del mercado, sin abandonar al mismo tiempo las pedagogías de la esperanza, de las posibilidades y de la transformación?

La actividad subversiva puede conjurar imágenes de acción radical, de desobediencia civil y de barricadas, pero la subversión en sus tres formas –intelectual, moral y política– puede implicar una revolución más suave.

Liderazgo para el aprendizaje: el proyecto Carpe Vitam

En el transcurso de tres años y medio llegamos a comprender mucho acerca de las potencialidades y los límites del liderazgo como actividad subversiva a través de un proyecto internacional que abarcaba escuelas en siete países y ocho ciudades. El proyecto "*The Leadership for Learning*" [Liderazgo para el Aprendizaje] (conocido como "Carpe Vitam" por la entidad sueca patrocinadora) era un proyecto de investigación y desarrollo centrado en el proceso a través del cual las escuelas armaban, y luego potenciaban, las conexiones entre aprendizaje y liderazgo. Fue financiado por un período de tres años (2002-2005) por la Fundación Wallenberg de Suecia, y posteriormente contó con apoyo financiero de los países participantes. El proyecto fue dirigido desde la Universidad de Cambridge[4], en colaboración con ocho grupos de investigadores universitarios y sus escuelas, seleccionados en ocho ciudades, Atenas, Brisbane, Copenhague, Innsbruck, Londres, Oslo, Seattle y Trenton (Nueva Jersey).

Los trayectos que emprendieron de manera conjunta estas escuelas fueron la búsqueda de intereses comunes y de un sentido compartido que pudiera aplicarse en sus disímiles contextos. Las escuelas monoculturales en Innsbruck, Oslo y Atenas contrastaban fuertemente con las de Brisbane, Londres y Trenton, que atienden a comunidades locales con una mezcla étnica muy diversa, y sus concomitantes de pobreza endémica en esos estratos socioeconómicos. Entre los jóvenes de una escuela

[4] El equipo de Cambridge estuvo integrado por John MacBeath, David Frost, Sue Swaffield, Gregor Sutherland y Joanne Waterhouse. Los jefes de equipos en otros países fueron George Bagakis (Universidad de Patras, Grecia), Neil Dempster (Universidad Griffith, Brisbane), David Green (Centro para la Educación Basada en Evidencia, Trenton, Nueva Jersey), Lejf Moos (Universidad Danesa de Educación), Jorunn Möller (Universidad de Oslo), Bradley Portin (Universidad de Washington) y Michael Schratz (Universidad de Innsbruck).

de Brisbane se hablaban cincuenta y cinco idiomas aparte del inglés y ellos mismos provenían de sesenta países fuera de Australia. Ciertos sectores de la ciudad seguían atrayendo estudiantes provenientes de los países del Arco-Pacífico, de países europeos como Yugoslavia, Rumania, Hungría y Polonia, así como de algunas naciones africanas, como Sudán. En este caso había una cierta similitud con una de las escuelas de Londres, donde el 55% de la población tiene el inglés como idioma adicional, mientras el 35% está en el registro escolar de Necesidades Educativas Especiales. Los perfiles de logro, como en muchas otras escuelas, reflejaban más la composición demográfica de sus comunidades que la calidad del aprendizaje y de la enseñanza en el aula:

> *… porque somos una escuela pequeña, cada año te tocan cosas raras como… un año todos tus chicos brillantes pueden ser niñas de Bangladesh, lo que es fantástico ¡ya que tienes los resultados garantizados! Otro año, todos nuestros estudiantes brillantes son niños blancos, ¡lo que acarrea todo tipo de problemas! Así que tienes que cambiar lo que haces. Cambiamos nuestra forma de agrupar a los alumnos. Tratamos de cambiar la forma de hacer las cosas. Es una constante reflexión. Entonces pienso que es parte del aprendizaje y de estar constantemente mirando lo que estamos haciendo y si necesitamos cambiarlo (Subdirector, escuela secundaria, Tower Hamlets, Londres).*

La cultura es descrita como frágil, al borde del caos, importada por los alumnos, por los medios de comunicación y por padres descontentos. Algunos grupos minoritarios se distinguen por altas aspiraciones y alto rendimiento, mientras otros fracasan, de acuerdo con las convenciones escolares. Sin embargo, a pesar de las comunidades muy diversas que atienden, todas las escuelas compartían algunos elementos comunes de una cultura global donde las prescripciones escolares parecían cada vez más desfasadas respecto de la sociedad en que están creciendo los jóvenes. Todas las escuelas experimentaban la tensión que producen las presiones políticas sobre los logros. Todas estaban afectadas por los resultados de la prueba PISA, que aumentaba la presión sobre el rendimiento escolar, y las exigencias de responsabilización, que apuntaban esencialmente al rendimiento en las evaluaciones y los exámenes. Todas estaban sujetas, aunque en grados muy distintos, a monitoreo externo y a algún tipo de rendición de cuentas.

En sus tres años de duración, el proyecto estuvo implícitamente enmarcado en un contexto político, que incluyó elecciones en Austria, Australia, Dinamarca, Grecia, Noruega, el Reino Unido y los Estados Unidos, observadas por los participantes con altos niveles de ansiedad y con una aguda conciencia de sus implicaciones para las prácticas en la escuela y en el aula. Cuatro de esos países vieron la

reelección de los mismos partidos políticos en el poder, pero esto fue acogido con un sentimiento de alivio solo en Grecia. En tres de esos países (Austria, Dinamarca y Noruega) se produjo un brusco giro hacia la derecha. Esto fue particularmente desafiante en los dos países nórdicos –Dinamarca y Noruega– donde el compromiso con la democracia se reflejaba, histórica y culturalmente, en la estructura organizacional plana de sus escuelas, y donde los profesores gozaban de un alto nivel de autonomía y los alumnos jugaban un rol activo en su propio aprendizaje. En esos dos países en particular, la introducción de objetivos e indicadores de rendimiento y la nueva gestión pública se contraponen marcadamente al acervo cultural.

Moos (en Dinamarca) y Moller (en Noruega) han escrito extensamente sobre los desafíos que enfrenta el liderazgo en sus países (por ejemplo, Moos, 2002; Moller, 2002; Moos y Moller, 2003) por la hegemonía del inglés y la política de acopio selectivo por parte del gobierno, muy interesado en mantenerse a la par con sus vecinos europeos. Como la mayor parte de las publicaciones sobre educación son producidas en el Reino Unido, los Estados Unidos y Australasia, y como los resultados de las investigaciones están disponibles únicamente en inglés, los países nórdicos se encuentran en la situación de estar no solo adoptando el idioma de otros sino también sus constructos implícitos. En Moos y Moller (2003, p. 360), estos constructos son descritos como "isomorfos culturales", engañosamente similares pero esencialmente diferentes, que crean una barrera para la comprensión de las diferencias esenciales que subyacen a las palabras:

> *El lenguaje se transforma en agente ideológico. Así, el discurso participativo se ve eclipsado por un discurso administrativo y distorsionado en una tecnología de control. Las normas tradicionales de la rendición de cuentas democrática son cuestionadas, mientras el tenor del debate sobre el liderazgo democrático sufre un cambio gradual (Moos y Moller, 2003, p. 361).*

Los directivos y profesores de Inglaterra y de los Estados Unidos, bien versados en el nuevo léxico de la gestión a ultranza y familiarizados con las estructuras de la nueva gestión pública, encontraron en las escuelas noruegas y danesas que visitaron una resistencia y una resiliencia que los estimuló a volver a sus propias escuelas con una nueva mirada y una nueva determinación a enseñar y dirigir de manera diferente. Les dio renovada energía, optimismo y un sentido de conciencia sobre su rol.

Fue la noción de "conciencia sobre su rol" la que demostró ser la más desestabilizadora y subversiva en el proyecto Carpe Vitam. Para algunos representaba un obstáculo mental, y luchaban para ver cómo podían acomodarla en el marco de

estructuras y restricciones convencionales. Con miras a encontrar y mapear los intereses comunes, establecer un lenguaje compartido y un discurso colectivo, empezamos a formular una serie de principios del liderazgo que pudieran conectar la práctica con la teoría. Al confrontarlos con el quehacer diario de la escuela y el aula, fueron progresivamente reformulados. Los principios que siguen son por naturaleza transformadores o subversivos.

Principios para el liderazgo subversivo: primer principio

Una focalización en el aprendizaje fue nuestro primer principio-guía para el liderazgo. El problema con esta afirmación es que puede ser vista como demasiado evidente y demasiado fácil de suscribir. Para eso son las escuelas y en eso consiste, en última instancia, el liderazgo escolar. Sin embargo, el léxico del aprendizaje, ya sea en inglés o en otros idiomas, ha demostrado su capacidad tanto para inhibir como para promover el pensamiento. Se ha vuelto demasiado familiar, llevándonos a ver lo que conocemos más que a conocer lo que vemos. Ha sido convertido en algo no problemático y, en parte debido a su apropiación por políticos y diseñadores de políticas, se ha transformado en sinónimo de logros escolares, mientras "la formación continua" parece aplicarse a algo que sucede una vez que el "verdadero" aprendizaje de la etapa escolar ha concluido.

Al ampliar el análisis sobre el aprendizaje para darle un enfoque más fino llegamos a cinco elaboraciones en torno al principio, expresadas de la manera siguiente:

La práctica del liderazgo para el aprendizaje implica centrarse en un aprendizaje en el cual:

- todos (alumnos, profesores, directores, las escuelas, el propio sistema) son aprendices;
- el aprendizaje depende de la interacción efectiva de procesos emocionales, sociales y cognitivos;
- la eficacia del aprendizaje es altamente sensible al contexto y a las diversas maneras en que la gente aprende;
- la capacidad de liderazgo surge a partir de experiencias de aprendizaje poderosas;
- las oportunidades para ejercer el liderazgo realzan el aprendizaje.

Estos principios evolucionan y siguen tomando forma a través de un diálogo permanente y a medida que son confrontados con la práctica y el "mundo real" de

las escuelas y las aulas. En teoría, pocos podrán ponerles reparos, pero son radicales en sus implicaciones, tanto para el aprendizaje como para el liderazgo. Tomados en conjunto como una filosofía y una guía para la práctica, son un cuestionamiento a muchos sentidos comunes, políticas rutinarias y saber convencional.

Los nombres de Freire e Illich ya no resuenan en la generación actual de alumnos y candidatos a la docencia, reclutados para el mundo de "prescripción informada" de Barber. Las ideas de Freire y de Illich, demasiado amplias para acomodarse al ámbito reducido de las aulas convencionales y de la literatura dominante, dieron lugar en los años setenta y ochenta a políticas más sensibles y a la pragmática de "reescolarización", no como simple coincidencia con el surgimiento de la visión de mundo de Reagan-Thatcher. Sin embargo, las concepciones de Illich, de herramientas y lugares propicios para el aprendizaje, tienen poderosas resonancias con los principios de Carpe Vitam.

Illich no presuponía un profesor, un currículo y una serie de objetivos predeterminados. Como lo afirma el principio antes citado, el aprendizaje es altamente sensible a los contextos y al medio social y a las preferencias de aprendizaje. Una ejemplificación de la teoría de Illich, relacionada con nuestro primer principio, proviene de una serie de experimentos recientes, denominados "agujero en la pared", desarrollados en la India, donde, en poblados muy pobres, se colocan computadores empotrados en un muro (Inamdar, 2004). Los investigadores descubrieron que niños que nunca antes habían visto computadores eran capaces de aprender muy rápidamente a navegar, produciendo resultados sorprendentes. Se han desarrollado numerosos experimentos para averiguar cómo era que los niños podían aprender sin que se les enseñara, lo que fue denominado educación mínimamente invasiva (MIE, por su sigla en inglés). Se realizó con 103 niños de 8º año de enseñanza, provenientes de tres pueblos, el examen de informática para ese nivel. Los resultados mostraron que los niños que habían aprendido mediante ese sistema no invasivo eran capaces de realizar la prueba sin que les hubieran enseñado la asignatura. Obtuvieron resultados prácticamente similares a los de los niños a quienes se les había impartido el currículo de informática durante el año escolar.

Entrevistado por un periodista, uno de los autores del proyecto, Mitra, contó la siguiente anécdota:

Un día me encontré con un archivo de documento en el escritorio del computador. Se llamaba "sin título.doc" y decía en grandes letras coloridas "Amo la India". No podía creerlo, por la simple razón de que no había un teclado en

el computador (solo una pantalla táctil). Le pregunté a mi asistente principal –un joven de ocho años, hijo de un vendedor local de nueces de betel– "¿Cómo hiciste esto?" Me mostró el mapa de caracteres en (Microsoft) Word. De modo que se había metido al mapa de caracteres en Word, había arrastrado y soltado las letras en la pantalla, luego ampliado el tamaño y pintado las letras. Yo estaba sorprendido, porque no sabía que existía ese mapa de caracteres… y tengo un grado de Doctor (Businessweek Online Daily Briefing, 2 de marzo de 2000).

"Los resultados de este estudio arrojan nuevas luces sobre la pedagogía", concluyó el equipo de investigación (Mitra y Rana, 2001). Algunos niños, de hecho, aprendían mejor sin instrucción escolar formal, otros parecían necesitar algún tipo de andamiaje, mientras para otros era necesario un enfoque más estructurado, brindado ya sea por sus pares o por adultos informados. Pero, como lo mostraron las numerosas instantáneas e imágenes de video, el aprendizaje era muy social. Los niños aprendían unos de otros y a través de los otros. Distribuían inteligencia. Ponían en red su conocimiento. Surgían expertos y líderes, mientras otros desempeñaban el rol de "conectores" y "especialistas"[5], que ponían a sus pares en contacto con las fuentes de inteligencia y sabían cómo acceder al conocimiento más experto (véase Gladwell, 2000).

Un siglo atrás, Dewey escribió:

… sin una mirada a la estructura y a las actividades psicológicas del individuo, el proceso educativo será, por lo mismo, azaroso y arbitrario. Si coincide con la actividad del niño, tendrá un efecto palanca; si no coincide, resultará en fricción o desintegración, o en un freno a la naturaleza del niño (Dewey, 1897, p. 78).

Las miradas y las lecciones de Dewey extraídas de la investigación india refieren directamente a nuestro primer principio y desafío en Carpe Vitam; muchas de ellas las damos demasiado fácilmente por sentadas a propósito del aprendizaje, del liderazgo y de sus interconexiones. Volviendo al "mundo real", una profesora noruega que había formado parte del proyecto desde sus inicios y estaba en él porque ya era una buena profesora, escribió después de nuestra última conferencia en Atenas:

---

[5] "Conectores" en el lenguaje de Gladwell significa personas que son nodos sociales a través de los cuales pasa la información, personas claves en hacer funcionar las redes. "Especialistas" son aquellos que ayudan a discriminar entre varias fuentes de conocimiento.

Me he centrado más en aprender a partir de mi propia enseñanza, y sé que ello influye en mi trabajo. También he visto lo importante que es que nosotros, como profesores, tengamos tiempo y espacio para discutir sobre docencia con otros colegas, centrándonos en el aprendizaje. Se nos va tanto tiempo en organización, administración y frustración. Creo que en mi propia escuela nos centramos demasiado en los problemas, en vez de hacerlo en las oportunidades y en las soluciones.

Me ha brindado una mejor y más amplia perspectiva sobre mi propio trabajo y significa que estoy planteando otras preguntas que las que me formulaba antes de participar en el proyecto.

Para esta profesora, centrarse en el aprendizaje había cambiado sus perspectivas y su mentalidad. Un cambio de mentalidad significa plantear diferentes tipos de preguntas, algunas que no solo eran más cuestionadoras respecto de la interfaz entre enseñanza y aprendizaje, sino que conducían directamente a interrogantes sobre el liderazgo propio y el de sus colegas. Las oportunidades para el aprendizaje mejoran el liderazgo y, al poner en marcha un círculo virtuoso, las oportunidades para el liderazgo mejoran el aprendizaje.

Segundo principio

Articulamos el segundo principio en los siguientes términos, para subrayar nuevamente la importancia de las condiciones, el contexto y la cultura.

El liderazgo para el aprendizaje crea y sustenta las condiciones que favorecen el aprendizaje cuando existen:

- culturas que cultivan el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad escolar;
- oportunidades para que todos reflexionen sobre la naturaleza, las destrezas y los procesos del aprendizaje;
- espacios físicos y sociales que estimulan y celebran el aprendizaje;
- entornos protegidos y seguros que les permiten a los estudiantes y profesores tomar riesgos, lidiar con el fracaso y responder de manera positiva a los desafíos, y
- herramientas y estrategias que realzan la reflexión sobre el aprendizaje y la práctica de la enseñanza.

El sello de una organización para el aprendizaje, o de una "comunidad" de aprendizaje, como prefieren denominarla Mitchell y Sackney (2000) en un contexto educativo, es la apertura transparente al aprendizaje de todos sus miembros. ¿Cómo pueden aprender los niños si no hay modelos de indagación, reflexión, toma de riesgos, empatía y coraje moral que imitar? Perkins, nuestro amigo crítico en Carpe Vitam, usaba esta metáfora para poner de relieve la importancia del aprendizaje y las condiciones que lo hacen posible:

> *Imagínense aprender a bailar cuando todos los bailarines que están alrededor de ustedes son invisibles. Imagínense aprender un deporte cuando no se puede ver a los jugadores que ya conocen el juego… Como educadores, podemos trabajar para que la reflexión sea mucho más visible en las aulas. Al hacerlo les estamos dando a los alumnos más sobre qué construir y de qué aprender. Si hacemos visibles a los bailarines, estamos haciendo que sea mucho más fácil aprender a bailar (Perkins, 2003, p. 1).*

Aprender es una actividad social, como lo afirma nuestro primer principio, pero debe ser modelado en un medio donde observamos e internalizamos normas, donde los aprendices "captan" y "difunden" ideas. El conocer y recordar se producen porque el conocimiento y la memoria están involucrados, y son accesibles a partir de conductas e inteligencias de gente con la que compartimos y creamos ideas.

El baile fue una metáfora que se incorporó al discurso de Carpe Vitam en una etapa temprana. En la conferencia inicial de Cambridge que inauguró el proyecto, Michael Schratz, líder del equipo de Innsbruck, habló sobre el baile del cambio, mientras Archie McGlynn (ex Inspector Jefe de su Majestad) planteó la pregunta "¿cómo se le habla al bailarín sobre el baile?" Fueron tres años de trabajo con escuelas para que estas ideas llegaran a tener un real sentido, a medida que el baile del cambio llegó a ser percibido e identificado menos con personas y roles que con el "baile" en sí mismo, el flujo de actividades en que está involucrada una escuela (Gronn, 2003).

En la teoría de la actividad (Engeström, 1999), la propia actividad constituye el centro del escenario. El contexto de la actividad no es simplemente un contenedor o caparazón externo dentro del cual las personas se comportan de cierta manera, como objetos pasivos, sino como actores que recrean el contexto a través de los artefactos con los que se comprometen, incluyendo a otras personas, una fusión de procesos mentales internos y el mundo social externo. Se entiende entonces que el aprendizaje no es simplemente la propiedad de un individuo destinada a ser enterrada en la memoria y desenterrada para ser examinada (Freire, 1970) (un concepto estanco); más bien, se trata de determinar con qué inteligencia se despliegan los recursos intelectuales,

humanos y materiales para formular y resolver problemas. Guardamos y recuperamos nuestro pensamiento y memoria en otras personas de quienes somos cercanos y, a través de ese proceso transaccional y transformador, desarrollamos nuestra capacidad individual y compartida para desarrollar un comportamiento inteligente.

La fluidez de la comunicación dentro del equipo educativo es una condición que apuntala el aprendizaje del liderazgo en los alumnos, los profesores y los directores. En una escuela de Brisbane se dijo que, antes de la llegada del nuevo director, “nadie sabía cómo los demás hacían las cosas. Todo se hacía de manera improvisada, siguiendo el mero instinto” (Entrevista al director, 2004). El reconocimiento de esta laguna comunicacional dio origen a equipos de aprendizaje transdisciplinarios, diseñados para incrementar el intercambio de aprendizaje en la escuela, dentro de un liderazgo explícito para un marco de aprendizaje. Fue un paso movido por la convicción de que cambiar la mentalidad profesional es condición necesaria para cambiar la mentalidad del estudiante, colocándose uno primero la máscara de oxígeno antes de colocársela al niño.

La subversión intelectual es un proceso lento en que el liderazgo pone a disposición de los demás las herramientas que inspiran ideas y le dan impulso a la práctica. Desarrollar, compartir y modificar herramientas para ampliar los repertorios de los profesores y de los alumnos fue una de las actividades principales del proyecto y una de sus claves para la fusión de teoría y práctica. Como lo señala Csikszentmihalyi, las herramientas de aprendizaje trascienden el aula y deben estar al servicio de la magnitud y complejidad de la experiencia de los jóvenes:

> *Una buena sociedad necesita algo más que escuelas con un amplio currículo y laboratorios de ciencia de última generación. La educación tiene lugar en la comunidad en su conjunto… Si queremos tener una sociedad donde la libertad coexista con la responsabilidad, debemos asegurar que el medio donde crecen los jóvenes brinde experiencias complejas (Csikszentmihalyi, 1990, p. 273).*

Tercer principio

Desprendiéndose del segundo principio, el tercero hace hincapié en el rol que juega el diálogo, el proceso por el cual el aprendizaje y el liderazgo se vuelven explícitos, no solo conceptualmente sino en la aplicación práctica.

La práctica del liderazgo para el aprendizaje implica un diálogo explícito que:

- vuelve explícita la práctica del liderazgo para el aprendizaje, discutible y transferible;
- promueve una indagación colegiada activa dentro del vínculo entre aprendizaje y liderazgo;
- logra coherencia a través de la acción de compartir valores, comprensiones y prácticas;
- incide sobre los factores que inhiben y que promueven el aprendizaje y el liderazgo;
- hace del vínculo entre liderazgo y aprendizaje una preocupación compartida entre todos los miembros de la comunidad escolar, y
- extiende internacionalmente el diálogo a través del trabajo en redes, tanto virtuales como presenciales, mediante intercambios.

El proyecto Carpe Vitam de Liderazgo para el Aprendizaje en su conjunto podría ser visto como un diálogo ampliado. Gran parte del sentido del proyecto tuvo que ver con facilitar el encuentro de mentes. Al igual que con los métodos más convencionales de investigación –entrevistas y cuestionarios–, el diálogo se produjo a través de la discusión sobre los datos que reciben los establecimientos escolares, a través del desarrollo creativo y la puesta en común de perfiles de las escuelas, la apreciación y puesta a prueba de herramientas, y talleres que proporcionaban un foro para un intercambio de ideas más amplio y profundo. Estas ocasiones también les ofrecían a los participantes un espacio discursivo para discusiones reflexivas de fondo con colegas de la misma escuela, algo que resultaba difícil en las ocupaciones de la vida cotidiana.

Dia logos, en el griego original, que significa “fluir a través”, es algo cualitativamente diferente de conversación, discusión y debate. Es difícil para los docentes mudar una piel que se ha calcificado a lo largo de muchos años en las aulas, donde el diálogo es un producto escaso, por mucho que los profesores se esfuercen por alcanzarlo, y donde la “instrucción” es la norma. “Instrucción” es el término estadounidense que contiene un mensaje implícito referido a la naturaleza estereotipada de las transacciones en el aula. Por el contrario, nuestro tercer principio une la importancia de una enseñanza dialógica (Alexander, 2003) con el diálogo que se da en intercambios interculturales, a través de fronteras lingüísticas. El hecho de incluir la dimensión internacional en este principio tiene por objeto recordarnos que el uso de nuevas palabras ayuda a replantear nuestro pensamiento. A través del diálogo queda expuesta

la superficialidad de la "instrucción" y fue importante para los docentes, en medio de un discurso multicultural, forcejear con las ideas que contienen términos tales como "Bildung" y "paedogogisk". Ambos términos, extraños al oído inglés, señalan algo más profundo y que promueve más crecimiento que la noción de "entrega" (*delivery*), palabra en la que al parecer creen los diseñadores de políticas, que describe lo que los profesores hacen con el currículo. Con respecto a ese paradigma, carente de diálogo, Elmore (2005) señala:

> *La transferencia de la conciencia del propio rol desde el profesor al estudiante es mínima, porque la naturaleza de la tarea sitúa el conocimiento en el profesor y la obligación de aprender en el estudiante; el conocimiento es transferido, pero la conciencia del propio rol sobre el aprendizaje no (2005, p. 8).*

Ver las cosas a través de un lente cultural y lingüístico diferente sacude los fundamentos de nuestro "mundo pensado", ese que contiene "una serie de supuestos básicos, tomados por axiomáticos; esto es, se asume que existen, que son compartidos por la mayoría, y se evoca su presencia en cuanto es cuestionada una práctica" (Czarniawska, 1997, p. 68). Al cuestionar los supuestos implicados en lo que se "ve" y en la manera como se lo juzga, Czarniawska acuña el término "afuerinidad" (*outsidedness*) para denotar una forma de conocer, por diferencia más que por similitud:

> *Apunta al conocimiento no por identificación ("son como nosotros") sino a través del reconocimiento de las diferencias: "somos diferentes de ellos y ellos son diferentes de nosotros; al explorar estas diferencias nos comprenderemos mejor" (p. 62).*

Al término del proyecto, un director de Brisbane se refirió a la subversión intelectual con estas palabras: "un cambio significativo de su mentalidad en cuanto a lo que significa estar en la escuela y a lo que es importante" (Entrevista a un director, mayo de 2005). En Seattle, el equipo de investigación informó que el hecho de haber estado abocados dos años al proyecto, de viajar interculturalmente, tanto en forma física como intelectual, había contribuido a desechar muchas de las ideas preconcebidas que acarreaban directores y profesores. El diálogo les había permitido dejar atrás las antiguas "prácticas superficiales" y encaminarse hacia principios con bases más profundas:

> *Cuando tuvo lugar la Conferencia de Copenhague (2004), ya se había producido suficiente cruce e intercambio como para permitirles a las escuelas observar su propia experiencia y la de otros establecimientos, en relación a una serie más desarrollada de principios. Los ejemplos brindados giraban en torno a cómo*

sus escuelas y las restantes se comparaban con dichos principios o diferían de ellos, más que en torno a comparaciones superficiales entre una práctica y otra (Informe de Investigación de Seattle, 2005).

El diálogo no precisa ser un proceso verbal, como lo ilustra una de las escuelas inglesas:

En la escuela Barnwell, el desafío era que la práctica fuese visible a gran escala… El equipo estratégico construyó una maqueta de tamaño natural de un muro de ladrillo como pizarrón en la entrada de la sala de profesores… Cada vez que un profesor usaba un autoadhesivo para registrar una observación, esta era publicada en el muro. Rápidamente, la actividad de publicar adquirió tintes de competencia y quedó en claro cuáles departamentos contribuían más, debido al color de las etiquetas. A medida que creció el muro, los miembros del equipo educativo encontraron que valía la pena detenerse y leer las etiquetas mientras se dirigían a la sala de profesores. Así, estas observaciones de aula se volvieron catalizadoras para el intercambio de conversaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje (Frost, 2005, pp. 21-22).

Cuarto principio

Llegamos al proyecto creyendo en el concepto de liderazgo distribuido o compartido, pero fue solo a través del tránsito entre teoría y práctica que pudimos interiorizarnos realmente acerca de lo que esto significa y qué principios pueden fluir a partir de ahí.

El liderazgo para la práctica del aprendizaje implica compartir el liderazgo:

- creando estructuras que inviten a participar en el desarrollo de la escuela como comunidad de aprendizaje;
- simbolizando el liderazgo compartido en el flujo cotidiano de las actividades de la escuela;
- incitando a todos los miembros de la comunidad escolar a asumir la conducción apropiada para la tarea y el contexto;
- recurriendo a la experiencia y pericia del personal, alumnos y padres, como recursos, y
- promoviendo modelos colaborativos de trabajo y actividades que crucen las fronteras temáticas, de roles y de estatus.

El liderazgo compartido era una aspiración de la mayoría de las escuelas integrantes del proyecto Carpe Vitam, pero era comprendido de modo bastante diferente según los distintos entornos; en algunos casos se entendía "distribuido" como "delegado", en otros como una iniciativa ejercida de forma espontánea y en otros era interpretado como trabajo en equipo. Cada una de estas concepciones reflejaba el contexto cultural y organizacional de donde provenía. Mientras más jerárquicas son las estructuras de las escuelas, más parece sostenerse la distribución en un flujo descendente, un escurrimiento que no siempre logra alcanzar las capas más profundas de la organización. A ese respecto, jugaba un papel la inercia histórica. En las escuelas griegas, por ejemplo, hubo inicialmente una fuerte resistencia a la alteración del *status quo*, donde la distinción entre líderes y seguidores había sido institucionalizada y aceptada desde hacía mucho tiempo como realidad inmutable de la vida escolar. Tampoco fue fácil para las escuelas inglesas aceptar inicialmente el debilitamiento de las estructuras que aseguraban un control efectivo y mantenían unidas a las escuelas. Un director de Seattle que tomó la palabra hacia el final del proyecto Carpe Vitam reconoció el liderazgo compartido como un proceso lento y pragmático, que pone a prueba las fortalezas y debilidades del personal educativo, y genera un aprendizaje sobre la importancia de la flexibilidad y de la fluidez:

> *Como líderes, debemos ser flexibles y saber fluir… ser capaces de seguir la corriente. Cada día es distinto. Es importante involucrar a todos en el liderazgo, conocer al personal, reconocer sus fortalezas, reforzar sus fortalezas, moverlos en la dirección que uno quiere que tomen o que ellos quieran tomar, avanzar hacia la enseñanza y el aprendizaje. Estamos en la senda correcta… pero aún necesitamos más liderazgo compartido. De alguna manera, siento como si estuviéramos recién comenzando.*

El trabajo de Spillane sobre liderazgo compartido ayudó a poner en evidencia algunos de los supuestos en que se basan estas nociones. Describe a directores que le han dicho que tienen planeado distribuir el liderazgo, a quienes señaló que "si tienes ojos para verlo, el liderazgo ya está distribuido". Es inherente a lo que él llama "interdependencias recíprocas" (Spillane et al., 2001, p. 34). Ya sea iniciando una acción, innovando o creando conocimiento, las personas se complementan entre sí. Lo que hace A solo puede ser cabalmente comprendido tomando en cuenta lo que hace B y viceversa, al aportar cada cual diferentes recursos, habilidades, conocimiento, perspectivas:

> *En otras palabras, sostenemos que las propiedades cognoscitivas colectivas de un grupo de líderes que trabajan juntos para el desempeño de una tarea particular*

conducen a la evolución de una práctica de liderazgo que es potencialmente más que la suma de la práctica de cada cual. Por consiguiente, para comprender el conocimiento necesario para la práctica del liderazgo en tales situaciones, uno tiene que moverse más allá del análisis del conocimiento individual y considerar lo que estos líderes saben y hacen en conjunto. Dependiendo de la tarea particular del liderazgo, el conocimiento y la pericia de los líderes escolares pueden ser explorados de mejor manera a nivel grupal o colectivo que a nivel del líder individual (Spillane et al., 2001, p. 12).

En palabras de Spillane, el liderazgo distribuido se hace manifiesto en un "orden negociado" entre líderes y seguidores. Mientras los líderes muchas veces pueden valerse de su autoridad posicional para sostener las creencias y las acciones que propugnan, los seguidores pueden influenciar a los líderes aprovechando características personales, el acceso a información, su conocimiento personal o pericia, y así pueden incidir sobre las estrategias de liderazgo a través de formas sutiles de manipulación, subversión o "insubordinación creativa". En otras palabras, los seguidores son un elemento esencial de la actividad de liderazgo. Pero, agregaremos, esos roles tampoco son estáticos. Los que lideran también pueden seguir, mientras los que siguen también pueden liderar, según el contexto y la tarea que los ocupa. Esto se ejemplificó en Dinamarca, en la fluidez de los equipos sin líder y autorregulados:

En los equipos autorregulados no hay un líder formal. En cambio, usan los recursos de todos, hablando de la enseñanza, de los alumnos y del aprendizaje (Informe-país de Dinamarca).

En la discusión sobre liderazgo compartido uno de los temas más importantes fue el rol de los alumnos como tomadores de decisiones y líderes. Los alumnos son una de las mayores y más inexplotadas fuentes de conocimiento en una escuela, dice SooHoo (1993), "el tesoro en nuestro propio patio trasero", argumentando que una escuela que pasa por alto esa fuente de inteligencia es, por ende, inevitablemente mucho más pobre. Han sido históricamente los últimos en ser consultados sobre la calidad y efectividad de la escuela; sin embargo, como lo atestigua una literatura aún en desarrollo, pueden estar más cerca del pulso de una escuela (véase, por ejemplo, Rudduck y Flutter, 2004).

Tanto en Brisbane como en Seattle, el liderazgo estudiantil también fue un tema clave, como lo describió un profesor australiano:

Hay muchos alumnos en esta escuela y muchos que ejercen un rol de liderazgo, lo que es muy impresionante, y lo hacen bastante bien, también… no se da

solo en la cúpula, se despliega por doquier y hay varios líderes en los diferentes niveles (profesor, escuela de Brisbane).

En Dinamarca el liderazgo estudiantil fue descrito en términos de su iniciativa para liderar su propio aprendizaje y el de sus compañeros de clase. Como lo afirmó un alumno en una entrevista:

Tenemos mucha libertad y nos hacemos responsables de nuestro aprendizaje… La responsabilidad independiente por el aprendizaje me hace estar dispuesto a aprender más… Elegimos lo que queremos trabajar por nuestra cuenta, pero los profesores vigilan, están atentos a si tú empiezas a bajar las exigencias que te formulas a ti mismo… Si a alguien se le ocurre una buena idea en relación a la tarea, o si tiene una intuición de antemano, parece natural que él o ella asuma el liderazgo por un periodo.

Reflexionando sobre el liderazgo para el aprendizaje, al término de la conferencia de Atenas, un profesor noruego escribió:

He comprendido la forma de conceptualizar el liderazgo, centrado en muchas personas (que) pueden tomar parte o emprender un liderazgo en muchos contextos, y también que el liderazgo se centra en las actividades medulares en el seno de la escuela, es decir, el aprendizaje. El aprendizaje ocurre en la interacción; por ello es tan importante compartir.

Quinto principio

El quinto principio surgió tardíamente en el proyecto Carpe Vitam. Fue menos una idea de último momento que un recordatorio del contingente estadounidense de que explicitáramos lo que entendíamos por “rendición de cuentas” y cómo se articulaba con los otros principios. Fue formulado así:

El liderazgo para la práctica del aprendizaje implica responsabilizarse en los siguientes términos:

- tomar en consideración las realidades políticas y hacer una elección informada respecto de cómo la escuela cuenta su propia historia;
- desarrollar un enfoque compartido de la rendición de cuentas interna como paso previo a la rendición de cuentas ante agencias externas;
- mantener el foco puesto en la evidencia y su congruencia con los valores medulares de las políticas y prácticas de replanteamiento de la escuela, cuando entran en conflicto con los valores medulares;

- fijar un enfoque sistemático para la autoevaluación en el aula, la escuela y la comunidad, y
- mantener un foco continuo en la sustentabilidad, en la sucesión y en dejar un legado.

La rendición de cuentas es un concepto particularmente problemático, debido a su fuerte arraigo en las estructuras políticas y a las connotaciones que tiene, que evocan respuestas apasionadas en diferentes culturas. El quinto principio suscitó un debate enérgico. Fue introducido en la conferencia de Atenas. Palabras como "delicado", "desafiante", "complejo" y "preocupante" fueron usadas para describir el término, al no tener una traducción fácil, literal o conceptual en otros idiomas. A pesar de varios intentos para definirlo y aclararlo, hubo una exigencia reiterada por "mayor claridad" y por una comprensión que pudiera ser aceptada en todos los países y las culturas.

La rendición de cuentas era generalmente percibida como una presión externa más que como un imperativo profesional y por cierto como algo instintivo en la práctica pedagógica y del liderazgo, cuando no algo que se expresa a través del lenguaje y los datos en que se basan las entidades gubernamentales. Es un principio fundamental del liderazgo como actividad subversiva tomar en consideración las realidades políticas y, en ese contexto, encontrar formas de contar la historia de la escuela a las entidades gubernamentales, pero con la misma fuerza, hacerlo con sus grupos de interés, padres, alumnos, profesores y personal de apoyo.

La rendición de cuentas interna se mide por el nivel de convergencia entre lo que las personas dicen que es de su incumbencia (responsabilidad), lo que las personas dicen que es responsabilidad de la organización (expectativas), y las normas y procesos internos por los que las personas dan cuenta de su trabajo (estructuras de rendición de cuentas) (Elmore, 2005).

Es una forma de autoevaluación donde las escuelas hablan por sí mismas, centradas en lo que realmente importa. No se trata de contar números, marcar casillas o completar el monótono proceso de auditoría, que presuponen muchos marcos de inspección y de garantía de calidad.

La autoevaluación es el proceso mediante el cual las escuelas llevan a cabo su travesía intelectual y moral, midiendo la distancia que han recorrido, no en la trayectoria simplista de los puntajes, herramientas sumatorias que poco dicen del aprendizaje en profundidad. Las herramientas de una autoevaluación auténtica,

profesionalmente conducida, son establecidas, por contraste, en un contexto social. Fomentan el diálogo. Están al servicio de un propósito fundamentalmente formativo. Son amigables, flexibles y adaptables a nuevas situaciones y nuevos retos. No se restringen a lo que ocurre en el aula o al aprendizaje de los alumnos. Están orientadas al profesor y al aprendizaje organizacional. Miden cómo van progresando los profesores en su reflexión y en su práctica y cómo la escuela se va desarrollando como comunidad de aprendices. Ellos valoran la rendición de cuentas porque constituye la plataforma de que disponen para contar una historia arraigada en una evidencia profunda.

Señala Elmore:

> *Las escuelas construyen fuertes ambientes de rendición de cuentas, a través de la forma en que realizan el trabajo académico, estén o no conscientes de ello. Estos ambientes pueden operar impulsando a la organización a mayores niveles de acción colectiva y mayores niveles de aprendizaje estudiantil, o pueden operar desarmando las escuelas y transformándolas en ambientes de aprendizaje muy variables y débiles (Elmore, 2005, p. 18).*

La autoevaluación está implícita en la rendición de cuentas interna y contenida en el quinto principio "desarrollar coherencia entre las actividades de liderazgo y demostrar cómo afectan el aprendizaje". Los informes de muchas de las escuelas Carpe Vitam dan fe de la confianza que fluyó por el hecho de captar el valor de esta idea. En Trenton, por ejemplo, el equipo de investigación de los Estados Unidos (de la Costa Este) reportó que centrarse en el aprendizaje como aspecto fundamental de la rendición de cuentas había llevado a un cambio significativo en las escuelas. Involucrarse en el proyecto había aclarado la importancia de centrarse en el aprendizaje y en las condiciones para el aprendizaje como contrapeso a una focalización en la mera evaluación reglamentaria. En el informe de las escuelas de Trenton se decía que el hecho de "focalizarse en el conocimiento cada vez más profundo a través de alumnos involucrados en actividades significativas y en conversaciones apasionantes" les había proporcionado el ímpetu para desarrollar un enfoque compartido respecto de la rendición de cuentas interna, preparando el camino para una rendición de cuentas más inteligente a nivel de las políticas distritales y federales.

Como en otros aspectos de los principios expuestos, existe evidencia de un lento avance hacia bases comunes, pero desde puntos de partida muy distintos. Lo que se tiene hoy en común son formas impuestas de rendición de cuentas que más que empoderar a los profesores los desempoderan. Cuando el apoyo y la convicción

interna son fuertes, como lo indican muchas de las escuelas del proyecto Carpe Vitam, hay resiliencia y vitalidad para contar la historia de la escuela en su propio registro y en términos de sus valores medulares.

Los profesores necesitan apoyo para reivindicar las medidas de rendición de cuentas, en lugar de retraerse de ellas. El "liderazgo fuerte" revisado significa tener la base intelectual, el coraje moral y el *nous* micropolítico para mostrar que hay un camino mejor. En sus palabras de presentación del año pasado, Keith Walker habló de esperanza alentadora: la primera y última tarea de un líder. Sin desconocer las dificultades, el liderazgo requiere "mantener intacta la confianza". La esperanza, escribe Bohm (1983), estimula una neurona en el cerebro. La esperanza nos hace más inteligentes. La esperanza respira confianza y la confianza siembra y alimenta el aprendizaje. Sin esperanza, las escuelas se vuelven lugares imposibles. La esperanza nos permite seguir adelante y hace que la transformación sea algo deseable y a la vez posible.

Bibliografía

Abela, J. (2003). Beyond childhood depression. *McGill Reporter, 35:1:*1. McGill University Health Centre, Montreal.

Alexander, R. (2003). *Still no pedagogy? Principle, pragmatism and compliance in primary education*. University of Cambridge, Cambridge.

Alterman, E. (2004). When presidents lie. *The Nation*, October 25.

Berliner, D. C. and Biddle, B. J. (1995). *The manufactured crisis: Myths, fraud and attack on America's public schools*. Perseus Books, Reading, MA.

Bevan, J. (2002). *The rise and fall of Marks & Spencer*. Profile Books, London.

Bohm, D. (1983). *Wholeness and the implicate order*. Ark Paperbacks, New York, NY.

Bramall, S. and White, J. (2000). *Why learn maths?* Institute of Education, London.

Castells, M. (1996). *The information age*. Blackwell, Oxford.

Castells, M. (1999). *The network society*. Blackwell, Oxford.

Castells, M. (2000). *End of millennium*. Blackwell, Oxford.

Collins, J. (2001). *Good to great: Why some companies make the leap… and others don't.* Harper Collins, New York, NY.

Csikszentmihalyi, M. (1990). FLOW. Harper Perennial, New York, NY.

Czarniawska, B. (1997). *Narrating the organization: Dramas of institutional identity*. University of Chicago Press, Chicago, IL.

Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *The School Journal*, Vol. LIV No. 3, January, pp. 77-80.

Dixon, N. (1994). *On the psychology of military incompetence*. Pimlico, London.

Elmore, R. (2005). *Agency, reciprocity, and accountability in democratic education*. Consortium for Policy Research in Education, Boston, MA.

Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Engeström, Y., Mietten, R. and Punamäki, R-L. (Eds), *Perspectives on activity theory*. Cambridge University Press, Cambridge.

Foucault, M. (1973). *The order of things*. Vintage, New York, NY.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Seabur, New York, NY.

Frost, D. (2005). Resisting the juggernaut: building capacity through teacher leadership in spite of it all. *Leading and Managing*, 10(2): 83.

Galton, M. and MacBeath, J. (2002). *A life in teaching*? National Union of Teachers, London.

Gardner, H. (1999a). *Intelligence reframed*. Basic Books, New York, NY.

Giroux, H. (1992). *Border crossings*. Routledge, London.

Gladwell, M. (2000). *The tipping point: How little things can make a big difference*. Abacus, London.

Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders: Changing leadership practice in an era of school reform*. Paul Chapman, London.

Haney, W. (2000). *The myth of the Texas miracle in education*. Education Policy Analysis Archives [en línea -serial 8(41) disponible en: http://epaa.asu.edu/epaa/v8n41/]

Hargreaves, A. (2004). Distinction and disgust: The emotional politics of school failure. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1): 27-41.

Hesselbein, F., Goldsmith, M., Beckard, R. and Drucker, P. (1996). *The leader of the future.* Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Holt, J. (1969). Schools are bad places for children. *Saturday Evening Post*, 8 February.

Inamdar, P. (2004). Computer skills development using 'hole in the wall' facilities in rural India. *Australasian Journal of Educational Technology*, 20(3): 337-350.

Levitt, S. D. and Dubner, S. J. (2005). *Freakonomics*. Allen Lane, London.

MacBeath, J. and Galton, M. (2004). *A life in secondary teaching*? National Union of Teachers, London.

MacBeath, J., Gray, J., Cullen, J., Frost, D., Steward, S. and Swaffield, S. (2006). *Schools on the edge: Responding to challenging circumstances*. Routledge, London.

Mackenzie, R. F. (1965). *Escape from the classroom*. Collins, Glasgow.

Martin, P. R. (1997). *The sickening mind*. Flamingo, London.

Mitchell, C. and Sackney, L. (2000). *Profound improvement*. Swets and Zeitlinger, Lisse.

Mitra, S. and Rana, V. (2001). Children and the internet: Experiments with minimally invasive education in India. *The British Journal of Educational Technology*, 32(2): 221-232.

Moller, J. (2002). Democratic leadership in an age of managerial accountability. *Improving Schools*, 5(2): 11-20.

Moos, L. (2002). Cultural isomorphs in theories and practice of school leadership. In Leithwood, K. and Hallinger, P. (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, pp. 359-394.

Moos, L. and Moller, J. (2003). Schools and leadership in transition: The case of Scandinavia. *Cambridge Journal of Education*, 33(3): 353-371.

Oborne, P. (2005). *The rise of political lying*. Free Press, London.

Perkins, D. (2003). *Making thinking visible*. Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA.

Putnam, R. (1999). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Touchstone, New York, NY.

Rudduck, J. and Flutter, J. (2004). *How to improve your school: Giving pupils a voice*. Continuum, London.

Sawyer, M. G. (2001). The mental health of young people in Australia: Key findings from the child and adolescent component of the national survey of mental health and well-being. *Australia and New Zealand Journal of Psychiatry*, 35(6): 806-814.

Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practices of the learning organization*. Doubleday, New York, NY.

Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* Routledge Falmer, London.

SooHoo, S. (1993). Students as partners in research and restructuring schools. *The Educational Forum,* 57: 386-392.

Spillane, J. P., Halverson, R. and Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3): 23-28.

Starratt, R. J. (1998). Grounding moral educational leadership in the morality of teaching and learning. *Leading and Managing,* 4(4): 243-255.

Tymms, P. (2005). *Measuring standards in English primary schools*. University of Durham, Durham.

Warren-Little, J. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2): 129-151.

Whitehead, A. N. (1929). *The aims of education and other essays*. Free Press, London.

Wolf, A. (2002). *Does education matter? Myths about education and economic growth*. Penguin, London.

Capítulo 4

Liderazgo distribuido: paradigmas, políticas y paradojas*

'Liderazgo distribuido' es un concepto con diferentes acepciones que sigue siendo impugnado y que generalmente guarda escasa relación con lo que ocurre en las escuelas y en el aula. Este capítulo se basa en un estudio realizado en Inglaterra para el *National College for School Leadership* [Escuela Nacional para el Liderazgo Escolar], en el cual se identificaron seis formas de distribución del liderazgo. Estas modalidades de liderazgo fueron elaboradas por investigadores y personal docente en un esfuerzo conjunto por teorizar sobre las prácticas y revisarlas a la luz de lo aprendido. Si bien se puede considerar que constituyen una secuencia de desarrollo, la evidencia recogida a través de técnicas como el seguimiento y la realización de entrevistas y talleres señala que en el mundo complejo y cambiante de las escuelas, las cosas rara vez son tan sencillas y que la actividad del liderazgo, ya sea individual o compartido, tiene que responder a las condiciones culturales imperantes.

En este capítulo argumentamos que tanto los líderes como los seguidores pueden realizar sus funciones en forma más inteligente e incorporar a su quehacer un capital social potenciado cuando adoptan una teoría-en-uso más clara acerca de lo que es el liderazgo y cómo se expresa en la vida escolar. Desde esa perspectiva teórica, este artículo sostiene que el liderazgo se expresa bajo diferentes modalidades de actividad y dentro de diferentes "sistemas de actividad".

Un recorrido histórico

El registro escrito más antiguo sobre el liderazgo distribuido es el consejo que recibió Moisés (Éxodo 18: 17-18): "Porque es demasiado pesado para ti, no podrás hacerlo tú solo". Se trata de un consejo que sigue vigente, tanto en el mundo de los negocios como

---

* *Distributed leadership: Paradigms, policy and paradox* fue publicado originalmente en: K. Leithwood, B. Mascall and T. Strauss (Eds.), *Distributed leadership according to the evidence*. London, Routledge, 2009.

en el ámbito educativo. La idea de que un líder carismático puede por sí solo levantar una empresa o una escuela con problemas es una creencia que ha sido desmentida por demasiados ejemplos de fracasos heroicos (Berliner, 2001; Bevan, 2002; MacBeath et al., 2007). Los supuestos acerca de lo que pudo haber dado buenos resultados en el pasado se enfrentan con el cambio global acelerado, que le plantea un reto a la sabiduría convencional acerca de la naturaleza de la vida institucional. Como escribió Alvin Toffler, lo que está cambiando no es simplemente el ritmo del cambio sino la propia naturaleza del cambio. El cambio es constante y no solo exige que reformulemos lo que son o hacen los líderes, sino también el concepto mismo de liderazgo.

Lo que podríamos denominar el "dilema de Moisés" fue la respuesta pragmática a las múltiples tareas y presiones que recaen sobre un solo individuo. En ese contexto, la distribución implicaba una delegación hacia abajo que aliviaba a Moisés de una parte de la carga de tener que dirigir a su pueblo. Se trataba de un modelo de liderazgo de múltiples niveles, selectivo y jerárquico, con una cuidadosa consideración acerca de la naturaleza de la tarea por realizar.

> *… y será que todo asunto grave lo traerán a ti y ellos juzgarán todo asunto pequeño: alivia así la carga que pesa sobre ti, y ellos han de llevarla contigo. Además elige tú entre todo el pueblo varones de virtud, temerosos de Dios, varones de verdad, que aborrezcan la avaricia; y constituirás a estos como jefes de mil, de ciento, de cincuenta y de diez (Éxodo 18: 21-22).*

Cuando nos enfocamos en el propio liderazgo, en contraposición con lo que hace "el gran líder", comenzamos a mirar las cosas de otra forma y a entender el liderazgo bajo una nueva luz. Podemos verlo como "diseminado" (Hargreaves, 2005), como inserto en el flujo de actividades que desarrollan las escuelas (Gronn, 2000), como el "pegamento" del compromiso con una tarea común (Elmore, 2000), como medido por la "densidad" de penetración (Sergiovanni, 2001) o, en los términos de Jim Spillane (2005), como algo que ocurre ante nuestros propios ojos si tenemos la capacidad para verlo.

Si bien el término "liderazgo distribuido" se prefiere, por lo general, al de "liderazgo diseminado", este último pareciera captar mejor la naturaleza de un ambiente que es "fértil" (Leverett, 2002) y uno donde, más allá del estatus o el rango, las personas están preparadas para asumir responsabilidades según la naturaleza de la tarea y son capaces de tomar iniciativas y responder creativamente al cambio.

Hacia una teoría práctica: el estudio del *National College*

Este estudio a pequeña escala, que se realizó con el financiamiento del *National College for School Leadership* (NCSL) en Inglaterra, tuvo por objeto explorar las siguientes problemáticas:

- ¿Qué se entiende por "liderazgo distribuido"? ¿Qué significados le atribuyen al término *liderazgo distribuido* los directores y otros miembros del equipo educativo?
- ¿A quiénes incluye la definición y de dónde surge la iniciativa para el "liderazgo distribuido"?
- ¿Cuáles son los procesos mediante los cuales se distribuye el liderazgo?
- ¿Cuáles son las dificultades que enfrentan los directores al tratar de "distribuir" el liderazgo o al tratar de crear un ambiente en que este se pueda implementar?
- ¿Cuáles son las diferentes modalidades que puede asumir dicha distribución? (por ejemplo, ¿es conferido, delegado, responde a una invitación, es asumido o es producto de una elección o subversión?)
- ¿Cómo enfrentan las personas en cargos formales de liderazgo los múltiples roles de liderazgo dentro de una escuela?

Para responder a estas preguntas el proyecto adoptó la forma de un estudio de casos que abarcaba a 11 escuelas (4 secundarias, 2 medias, 3 primarias y 2 de nivel preescolar) dentro de tres circunscripciones escolares inglesas. Las escuelas, ubicadas en zonas urbanas y rurales, fueron elegidas deliberadamente, sobre la base de recomendaciones de las autoridades locales, como escuelas que constituían un ejemplo de liderazgo distribuido y/o que tenían interés en ser más distributivas en sus prácticas. Los directores de las 11 escuelas seleccionadas se involucraron activamente en el estudio, en la mayoría de los casos con la participación de tres o cuatro miembros del equipo educativo, quienes participaron en las reuniones y talleres interactivos. Antes de iniciar el estudio, se hicieron tres reuniones separadas con representantes de cada una de estas escuelas, foros que le brindaron al equipo de investigación de Cambridge[1] la oportunidad de establecer relación con el personal de las escuelas y negociar las reglas de compromiso.

Posteriormente, a partir de tres tipos de datos primarios –recopilados mediante cuestionarios, entrevistas y seguimiento de los directores– se realizaron una serie de

[1] J. MacBeath, G. Oduro y J. Waterhouse.

talleres donde cinco miembros del personal de cada escuela (incluidos los directores) se unieron a nuestro trabajo para extraer el significado de los datos y ayudarnos a crear una tipología de la distribución.

El seguimiento puede ser una herramienta de investigación potente que no solo le permite al investigador observar actividades en directo, sino que también, si existe confianza mutua entre quien realiza el seguimiento y quien es objeto de él, puede crear la atmósfera para una reflexión comunitaria respecto de esas actividades y del contexto en que ellas se realizan. Acompañamos a los directores durante un día laboral en sus respectivas escuelas, prestando atención a sus acciones y transacciones, y anotando la frecuencia de sus interacciones con diferentes personas y grupos, así como el foco u objeto de esa interacción. Cuantificamos el tiempo que pasaban con personas y grupos de personas, por ejemplo, miembros del equipo de gestión o liderazgo, profesores, estudiantes o visitantes, y el contexto en que se daban esas interacciones. Utilizando la terminología de Engeström (2002), el foco estaba en el "sistema de actividad", cuya exploración nos permitió establecer patrones de actividad que luego eran discutidos con los respectivos directores, primero en forma individual y luego como diálogo grupal. Estas conversaciones, sostenidas durante los talleres, les ayudaron, tanto a ellos como a nosotros, a ampliar, problematizar y teorizar el carácter de la actividad de liderazgo observada.

Realizamos entrevistas semiestructuradas que, en el caso de los directores, estuvieron centradas principalmente en asuntos que surgieron durante el seguimiento; y en el caso de los profesores, en temas que surgieron de los cuestionarios, que habían sido analizados y que les fueron devueltos. En ambos casos, las entrevistas se centraron en temas similares, aunque desde diferentes puntos de partida:

- cómo las personas percibían y entendían el liderazgo
- qué personas eran percibidas como líderes en sus escuelas
- el tipo de liderazgo practicado por los directores
- el significado que le atribuían al concepto de "liderazgo distribuido"
- los procesos mediante los cuales el liderazgo se distribuía en sus escuelas
- los factores que promovían el liderazgo distribuido y aquellos que lo dificultaban
- las personas o grupos a quienes consideraban como promotores del liderazgo distribuido
- la relación percibida entre liderazgo y aprendizaje

Talleres

Los talleres fueron un aspecto significativo de la investigación en cada uno de los tres distritos locales, y proporcionaron foros para la retroalimentación, el diálogo y la creación de redes entre escuelas. Se programó tiempo para permitirle a cada escuela relatar cuál era su noción de liderazgo distribuido antes del inicio del proyecto y cómo había evolucionado durante las diferentes etapas del ciclo relativamente corto de este (poco más de un año). Se invitó a los participantes a que analizaran sus historias en términos de los factores que habían contribuido a la distribución del liderazgo y aquellos que aparecían como barreras. El taller final incluyó una actividad en la que, valiéndose de la información obtenida, los profesores y el equipo pusieron a prueba la teoría que estaba siendo desarrollada.

Este esfuerzo colaborativo, en sí mismo una instancia genuina de liderazgo participativo, se tradujo en la creación de seis categorías que representaban diferentes formas de concebir el liderazgo y que reflejaban diferentes procesos de distribución en la práctica. Estas categorías no fueron consideradas como elementos estancos, sino como expresión de diferentes tendencias o de una forma de pensamiento y de práctica dentro de una escuela determinada. Si bien en algunas instancias el tipo de liderazgo correspondía muy bien a una de las seis categorías, por lo general el liderazgo tendía a ser distribuido (o "distributivo") en respuesta a tareas específicas, acontecimientos externos o imperativos de las políticas educativas.

Calificamos estas seis formas de distribución como *formal, pragmática, estratégica, incremental, oportuna y cultural*. En la figura 1 las hemos ilustrado como una taxonomía o un continuo, para sugerir el flujo existente entre ellas, pero también para ilustrar su carácter situacional. Si bien cada una de estas manifestaciones del liderazgo puede resultar apropiada en determinado momento y contexto, creemos que un liderazgo exitoso debiera poder transmitir una comprensión de todas estas diferentes expresiones de "distribución" y ser capaz de operar en cada una de las modalidades, dependiendo de la situación y de la etapa de desarrollo de la escuela.

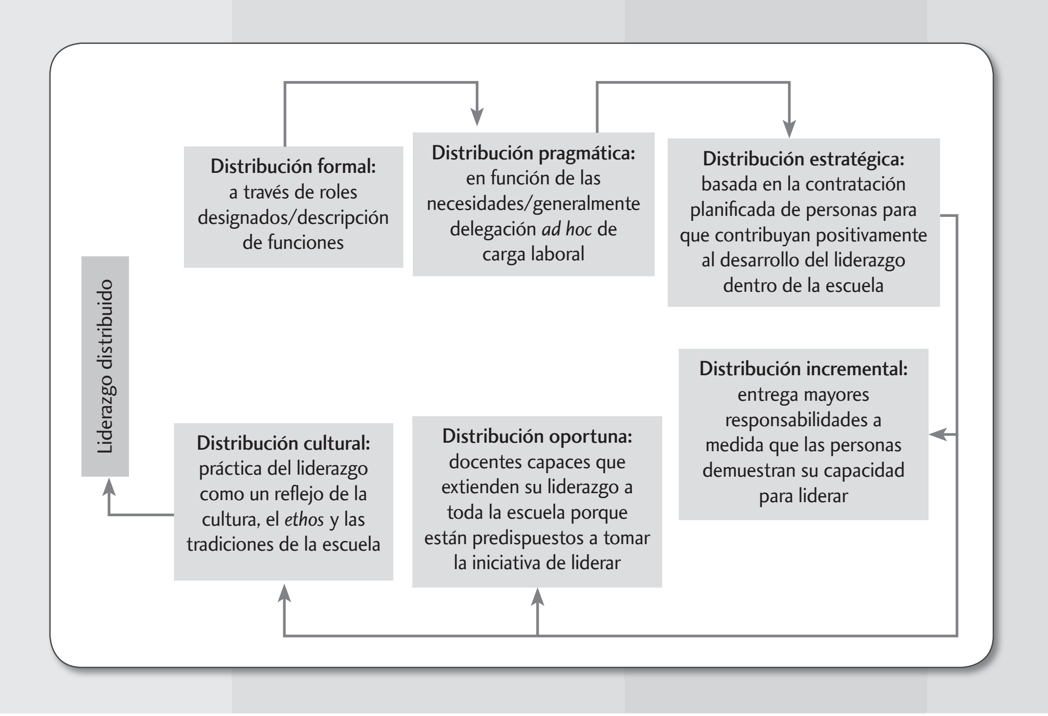


***Figura 1**. Seis formas de distribución del liderazgo*

Distribución formal

Las escuelas en Inglaterra, al igual que en muchos otros países, son por naturaleza y por tradición jerárquicas. Tienen un solo director, que en años recientes responde a la denominación de "docente con cargo directivo". El director o directora de manera creciente suele llegar a sus nuevas funciones con calificaciones formales, asumir con un mandato del directorio y traer consigo una serie de expectativas del equipo educativo y de los apoderados, así como de las autoridades locales. Un nuevo director hereda una estructura en la que existen roles de liderazgo y de gestión formalmente designados y es a través de ellos que delega responsabilidades. En las escuelas primarias casi todos los profesores desempeñan un rol de liderazgo o de gestión. Dentro de ese modelo formal, el liderazgo distribuido se concibe como una forma de asignar responsabilidades y de fomentar un sentido de propiedad; simultáneamente, se trata de una conciencia del rol circunscrita a las atribuciones del rol respectivo.

> *Creo que sigue siendo importante que el liderazgo tenga una estructura, pero tiene que ser lo suficientemente distribuido como para que todos se sientan dueños de algo y se sientan empoderados para hacer algo que sea propio. Sigo*

volviendo al tema del liderazgo. La verdad es que no puedo hablar del tema en otro contexto (Coordinador de necesidades especiales, escuela primaria).

El sentido de "ser dueño de" y de "empoderamiento" –dos palabras claves en el léxico de la distribución– deriva en este modelo de un rol designado dentro de la estructura formal y, en la mayoría de los casos, está relacionado con un área temática. Puede que un director recién designado introduzca pocos cambios en las responsabilidades formales. La mayoría de los directores son cautos durante los primeros meses, se encuentran evaluando la calidad de las personas en sus funciones de liderazgo y por lo general se sienten obligados a aceptar el *status quo*, al menos en el corto plazo, intentando hacer explícitas sus expectativas con el equipo docente. Esto también se aplica a las personas externas a la escuela –apoderados, visitas o inspectores escolares–, que esperan que el liderazgo esté explícitamente configurado en estructuras formales.

Cuando las personas ingresan a la escuela, quieren ver al director. Eso está bien, estoy contento de ocupar el cargo, pero internamente, dentro de la escuela, tengo una jerarquía de personal –subdirectores, asistentes de dirección y líderes de cuarto nivel, y un número importante de coordinadores de materias– y espero que esas personas ejerzan un liderazgo (Director, escuela secundaria).

Por otra parte, puede que el nuevo director desee reestructurar los roles y las responsabilidades, rediseñando para ello las funciones, particularmente dentro del equipo de liderazgo superior, donde cada miembro tiene a su cargo un área de responsabilidad muy específica. La responsabilidad delegada estructuralmente conlleva expectativas de resultados, y las líneas de rendición de cuentas son claras. Esta delegación de responsabilidad puede ser producto del reconocimiento de una destreza que poseen otras personas, y no el director. Cuando la responsabilidad está así "distribuida", el rol del director es "respaldar y proveer".

Si le doy una responsabilidad a alguien, espero que cumpla con sus obligaciones… Hay algunas cosas genéricas que yo puedo hacer, pero en términos de cómo enseñar mejor el inglés, esa función le atañe al especialista en inglés y, por lo tanto, distribuyo la responsabilidad. Si ellos me dicen lo que necesitan, entonces mi tarea es proporcionárselo (Director, escuela secundaria).

Este proceso formal de distribución tiene la ventaja de brindarle un alto grado de seguridad al personal que desempeña esos roles formales y también a los miembros restantes del equipo docente, que saben a qué atenerse. Los apoderados, por su parte, también saben a quién dirigirse para tratar un asunto en particular. Un director que acababa de hacerse cargo de una "escuela con bajos niveles de aprendizaje" se refirió a

la necesidad de un líder heroico, que fuera capaz de imponer una estructura clara y de estricto control en una situación caótica, donde los estudiantes y el equipo educativo tenían poca claridad acerca de los límites. Estaba convencido de que se trataba de una precondición clave para un proceso de desarrollo más radical en el que la escuela podría embarcarse a futuro.

Distribución pragmática

La distribución pragmática se caracteriza por ser *ad hoc*. Se trata, por lo general, de una reacción frente a acontecimientos externos. En esas circunstancias, un director de escuela puede pedirles a las personas que asuman ciertas responsabilidades para facilitar el manejo de las tareas que se han ido acumulando y para repartirse la carga laboral. Las decisiones acerca de a quién se le asignan responsabilidades de liderazgo, cuándo y dónde, se toman en función de las demandas de las autoridades locales, del distrito o del gobierno, en respuesta a acontecimientos de la comunidad local o a presiones de los apoderados. En este sentido, la distribución *ad hoc* desempeña un papel cada vez más amplio a medida que se van incrementando las presiones sobre las escuelas y se multiplican las iniciativas. El consejo que Jethro le diera a Moisés acerca de los grandes y pequeños asuntos determina en gran medida cuáles son los aspectos de la carga que se pueden compartir y cuáles son "las personas apropiadas" para compartir dicha carga. La esencia de la distribución pragmática es descrita del siguiente modo por un miembro del equipo docente de una escuela primaria:

> *Creo que una persona solo puede soportar determinada carga. Una sola persona no puede con todo. Por lo tanto, distribuir la carga entre las personas adecuadas ayuda a todo el mundo, a los niños, a los profesores, a todos (Enfermera del servicio de enfermería, escuela primaria).*

En un entorno de crecientes demandas, la determinación de cuáles son las "personas adecuadas" constituye a menudo una decisión pragmática, basada en el conocimiento del personal capaz de compartir la carga y en un juicio de hasta dónde se puede presionar a las personas. En un ambiente donde son muchos los elementos en juego, estas decisiones tienden a estar marcadas por el deseo de evitar riesgos y no exponerse al fracaso poniendo a prueba al personal sin experiencia. Las decisiones se toman pensando en aquellas personas a las que se les puede confiar un rol de liderazgo, a las que se puede convencer de que adopten un papel cooperador, en contraposición a los que simplemente "desvían tu energía":

> *Tienes que tener muy claro en quiénes puedes confiar para que desempeñen una buena labor. Si puedes confiar en todos, fantástico, pero eso no es posible.*

> *Trae contigo a los positivos y utiliza sus talentos, habla con los negativos, si es posible. Si no cambian, ignóralos porque desviarán tu energía (Director, escuela primaria).*

Esta posición nos recuerda dos aforismos propios del liderazgo, *Conoce a tu gente* y *No riegues las rocas*. Ambos aluden a la capacidad de discernir la energía latente en un ambiente con muchas presiones, donde hay muchos factores en juego y donde el talento escasea. Por lo tanto, se requiere un análisis de costo-beneficio para determinar dónde promover el crecimiento en forma fructífera y dónde es menos probable que dé resultados. Las características de la distribución pragmática son su inmediatez y, por lo general, su falta de visión de largo plazo en materia de sucesión y de construcción de capacidades.

Este pragmatismo se justifica a menudo argumentando que muchos miembros del equipo docente no están dispuestos a asumir cargos de liderazgo o responsabilidades más allá de dictar sus clases. En parte, esto es producto de las percepciones de lo que es y hace un profesor, pero también puede considerarse como respuesta a un entorno de políticas exigentes. Como señala un director de escuela primaria, "cuando las presiones sobre los profesores en la escuela son tan grandes, ellos optan por eludir las responsabilidades del liderazgo". Es lo que Roger Martin (2002) describe como el "virus de la responsabilidad", un proceso cómodo y concertado en el cual líderes y seguidores adoptan roles fijos y complementarios. Desde la perspectiva de los profesores, esto se puede entender como el deseo de aferrarse al derecho de recibir instrucciones, pero también al derecho de reclamar. De hecho, una distribución más amplia de las tareas de liderazgo podría aliviar las presiones y disminuir la brecha entre el liderazgo concebido dentro de una estructura jerárquica formal y el liderazgo como respuesta a las necesidades y a las oportunidades.

Distribución estratégica

Así como el liderazgo formal se ciñe a la estructura y al protocolo, y el liderazgo pragmático es *ad hoc*, lo que caracteriza a la distribución estratégica es su orientación con respecto a las metas. No se trata de buscar una solución pragmática a los problemas, sino de alinearse tras un objetivo de largo plazo en función del mejoramiento escolar. Esto se traduce en un meticuloso análisis de las nuevas contrataciones. Como parte de una estrategia de más largo plazo, estas contrataciones pueden estar basadas no tanto en función de competencias individuales sino de personas que saben trabajar en equipo, con un potencial para cumplir determinadas funciones que el director y el equipo directivo apenas sospechan. Pensando en el largo plazo, un director impugnó la noción de que "los roles en una escuela estén perfectamente

delimitados y se distribuyan a determinadas personas" porque, agregó, esto atentaría contra la sustentabilidad.

> *Pero una de mis mayores preocupaciones, y no creo que desaparezca jamás, es la idea de que si uno le asigna una tarea muy especializada a una sola persona, la institución se debilita, no necesariamente por la forma en que esa persona desempeña sus funciones, sino por la eventualidad de que ella no permanezca en su cargo el año siguiente o subsiguiente (Director, escuela secundaria).*

Según este argumento, la distribución tiene una importancia estratégica porque cuando la pericia se concentra en vez de distribuirse, debilita la cultura y la sustentabilidad escolar.

> *Por ejemplo, el rol de responsable de las evaluaciones, de administrador de redes… uno ve que es necesario llenar esos cargos, pero no quiere que la especialización se concentre en una sola persona porque eso nos debilitaría como institución cuando esas personas se vayan (Director, escuela secundaria).*

Esa forma de pensar estratégicamente sobre el liderazgo asume que su fortaleza reside en que está distribuido entre las personas, en que se trata de un liderazgo conjunto o en equipo. Como argumentan Katzenbach y Smith (2003), el liderazgo en equipo impugna la noción de delegación jerárquica a determinadas personas. Uno de los directores de escuela argumentó que el liderazgo en equipo realza las diferencias individuales porque eso es lo que promueve las fortalezas colectivas. La distinción que establece Gronn (2000) entre distribución agregada y holística es relevante en este punto. La distribución agregada no es sino la suma de los roles de liderazgo, pero carece de la sinergia o del "valor agregado" que proviene de una visión holística, en la cual el liderazgo es "una acción concertada", un conjunto de actividades que "diseminan la función de liderazgo a través de los contextos sociales y situacionales de la escuela" (Gronn, 2000, p. 656).

Distribución incremental

La distribución incremental se distingue del liderazgo formal, pragmático y estratégico por "soltar" el control desde arriba hacia abajo, por ampliar el abanico del potencial de liderazgo, enfocándose en el desarrollo profesional, y por construir talentos desde dentro de la organización. Se puede establecer un contraste con la distribución estratégica comparando dos posturas, "las personas talentosas crean grandes organizaciones" (Michaels et al., 2001, p. 1) y "las grandes organizaciones crean personas talentosas" (Gladwell, 2002, p. 28).

En otras palabras, el foco está menos orientado al reclutamiento que al desarrollo profesional, detectando y potenciando los talentos existentes dentro de la organización. A medida que los directores se van sintiendo más cómodos con su propia autoridad y son capaces de reconocer la autoridad de otras personas, logran ampliar el abanico del liderazgo y "soltar" gradualmente.

> *Creo que se parte de arriba hacia abajo, a través de la delegación, y a medida que se avanza en esa dirección, se transforma en una dinámica en ambas direcciones: de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo. Las personas que se muestran dispuestas a tomar algunos grados de iniciativa en cualquier dirección son incentivadas a hacerlo. Y me encanta ver que esto realmente ocurre, entonces es cuando me siento feliz. Creo que todos tienen un rol que desempeñar en la escuela (Director, escuela primaria).*

Su orientación es esencialmente hacia el desarrollo profesional: en la medida en que las personas demuestran su capacidad para ejercer el liderazgo, son capaces de asumir más tareas.

> *Las personas que llevan poco tiempo en la escuela también pueden ser líderes en la medida en que, a través de su personalidad, visión, trabajo, compromiso, expectativas y valores, demuestren que tienen la capacidad para liderar... En cierto sentido, cualquiera puede ser un líder. El liderazgo no es jerárquico. Es un proceso que muchas personas del equipo educativo pueden demostrar (Director, escuela secundaria).*

Se argumenta que esta es una visión menos jerárquica de la capacidad de liderazgo que la implicada en la búsqueda de talentos. Esa capacidad es inherente a todos, pero solo puede liberarse cuando la persona cree y confía en sí misma. Un director de escuela secundaria desarrolla este tema:

> *Cuando a las personas se les ocurren nuevas ideas, les pregunto si están preparadas para implementarlas… Procuro hacerlas confiar en lo que son capaces de hacer porque la mayoría de las personas tienen la capacidad para liderar. Lo que necesitan es confiar en sí mismas.*

Las personas adquieren confianza en sí mismas cuando sienten que los demás confían en ellas. Por lo tanto, las relaciones interpersonales asumen gran importancia porque, como señalara un director de secundaria, "la distribución puede considerarse en términos de cómo nos relacionamos los unos con los otros... es acerca de nuestras actitudes, eso es lo más importante". Aquí, el director hace hincapié en la

importancia de las actitudes y de las relaciones por sobre los roles. Esto implica una orientación hacia las personas más que hacia las tareas, un "generar experiencia", que expande los límites y es profesionalmente renovador.

> *Realmente no creo que haya muchos límites porque en el peor de los casos lo que estás haciendo es… generar experiencia. Estás fomentando la participación y creo que te estás beneficiando. Las personas se sienten empoderadas cuando están contribuyendo. Si no les brindamos la oportunidad para progresar, para ser promovidas, la buscarán en otro lugar (Asistente del director, escuela secundaria).*

Distribución en función de la oportunidad

A medida que nos movemos desde abajo hacia arriba, el énfasis se desplaza de lo que está haciendo el gran líder a lo que están haciendo las demás personas en la escuela, no por mandato sino por sentido de la oportunidad. En esta categoría, el liderazgo no parece ser distribuido en absoluto. El liderazgo es adoptado más que entregado. Es asumido más que otorgado. Es propio del momento, de la oportunidad, más que planificado. Apunta a una situación en que hay tal fuerza de iniciativa dentro de la escuela que los profesores capaces y comprometidos, de manera voluntaria, hacen extensivos sus roles a nuevos ámbitos de liderazgo, en ciertas ocasiones a nivel de toda la escuela. Nace de una predisposición natural a liderar, organizar, detectar necesidades y asegurar que estas encuentren respuesta. Los directores expresaron este fenómeno en términos de tomar conciencia de que ocurría algo dinámico al interior de la escuela, muchas veces sorprendente e inesperado, pero que los impulsaba a respaldar la iniciativa.

> *Puede que no se trate necesariamente de mi iniciativa. Puede que sea una sugerencia que proviene de otra persona, alguien a quien se le ocurre algo que podríamos probar. Mi tarea es apoyar a esa persona (Director, escuela primaria).*

Involucra una relación simbiótica en la cual personas con ambición y energía buscan activamente desempeñar un rol de liderazgo y obtener el respaldo de los líderes superiores. Los directores comentaron que habían aprendido a detectar algo que siempre había estado ahí, pero que antes había escapado a su percepción.

> *Hasta que comenzó este proyecto de investigación, nunca le hubiera prestado atención, pero creo que es lo que necesitamos en nuestras escuelas. Está distribuido en cada nivel y no es un liderazgo delegado. Del mismo modo, tendrán*

que existir oportunidades para cualquiera que tenga ideas que encajen con nuestros objetivos. Tenemos líderes en todos los niveles, en las áreas temáticas, entre los miembros de nuestros equipos de ayudantes en clase o entre los alumnos (Director, escuela primaria).

Una precondición del liderazgo diseminado y oportuno es tener un propósito claro y "empujar en la misma dirección". Sin esa dirección compartida los miembros del equipo educativo podrían ejercer roles de liderazgo que no se condicen con la misión escolar o con sus valores nucleares. Esto plantea preguntas complejas como: ¿los valores de quién? o ¿la misión o visión de quién? En un clima oportuno siempre hay lugar para la subversión y esto representa tanto un riesgo como una fortaleza. Cuando los valores, prioridades y metas están abiertos al cuestionamiento y al cambio, ponen a prueba un aspecto crítico del liderazgo formal de una escuela: cómo reacciona frente a las posturas divergentes, cuál es su capacidad para manejar el conflicto.

La oportunidad también puede ser percibida como haciéndose extensiva a cualquiera que toma la oportunidad para liderar, incluidos los alumnos.

Es importante que los alumnos también puedan expresar su opinión y que... se sientan involucrados, que no todo provenga del profesor o de la persona que está en la cúpula, que ellos también sientan que sus opiniones cuentan, y a veces se les ocurren muy buenas ideas, que como adultos nos hacen reflexionar. Sabes, tal vez deberíamos considerar esto, deberíamos incorporar esta capacidad de iniciativa (Director, escuela primaria).

Un profesor describe la extensión del liderazgo a los alumnos como un aspecto esencial de los objetivos de la escuela: la escuela como un laboratorio para el desarrollo de las competencias de los alumnos.

A veces yo soy la persona encargada de tomar decisiones, pero también le puede tocar a otra persona. Cualquiera en esta escuela que tenga la oportunidad de ser líder en alguna etapa puede serlo, porque eso es lo que establece su trabajo. Ser profesor implica tener capacidad de liderazgo. Creo que todos en esta escuela deberían tener esa posibilidad, desde el niño más pequeño, y no solo unos cuantos elegidos. Los niños van a requerir estas competencias de liderazgo durante su desarrollo, en su futuro empleo. Es necesario que aprendan a escuchar, a valorar las ideas de los demás, a expresar sus propias ideas y ponerlas a prueba, y que además sean capaces y estén dispuestos a persuadir a otras personas (Director, escuela primaria).

Un director utilizó la metáfora del equipo de fútbol para hablar del liderazgo oportuno. Cuando la pelota sale de la cancha el jugador más cercano corre para recuperarla y ponerla nuevamente en juego. La ejecución de un tiro libre o de un tiro penal es generalmente decidida en el lugar por los jugadores, en función de la oportunidad. El flujo se inscribe en una estrategia global pero, en el evento mismo, es intuitivo, interdependiente e implícito.

Distribución cultural

Pareciera no haber mucho espacio para una sexta categoría conceptual. Cuando el liderazgo es intuitivo, asumido por las personas más que entregado a ellas, compartido orgánicamente y oportunamente, está alojado en la cultura. Sin embargo, la sexta categoría es distintiva en virtud de su énfasis en el *qué* más que en el *quién*. En otras palabras, el liderazgo se expresa en actividades más que en roles o a través de la iniciativa individual. La distribución como proceso consciente ya no es aplicable, porque las personas ejercen la iniciativa espontáneamente y en forma colaborativa y no hay una demarcación clara entre líderes y seguidores. Los límites se vuelven difusos mediante lo que Rogers (1969) denomina simbiosis, fundada en el respeto mutuo y la reciprocidad.

La simbiosis es un término que se utiliza para describir un tipo de relación en que hay un dar y tomar implícitos y cierto grado de respeto mutuo. Por definición, se trata de algo diferente a la “delegación”, concepto que está en la base del pensamiento sobre el liderazgo distribuido. Mientras la delegación se expresa en “dar” responsabilidad a otras personas o permitir la responsabilidad por omisión estructural, la simbiosis es de carácter más orgánico.

Merece que se le otorgue una discreta sexta categoría porque desvía el énfasis desde el líder individual hacia la comunidad de personas que trabajan conjuntamente en pos de una meta común, con todas las tensiones y desafíos que enfrentan las verdaderas comunidades. A esto se refiere Gronn (2000) cuando señala que el liderazgo es una cualidad que fluye dentro y en torno de las personas: “el potencial para el liderazgo está presente en el flujo de actividades en que los miembros de una organización se encuentran involucrados” (p. 331).

Esto se sustenta en una cultura en la cual es seguro aventurarse, una cultura que engendra la confianza en uno mismo y la autoestima:

> *Las personas tienen que tener una alta autoestima porque para involucrarse en el liderazgo distribuido es necesario confiar en uno mismo. Creo que tiene*

> *que haber un ambiente seguro donde las personas tengan confianza para aventurarse, donde exista la certeza de que serán estimuladas (Director, escuela primaria).*

'Cultura' es una palabra a la que nos hemos vuelto tan inmunes que tendemos a perder de vista sus orígenes metafóricos. Se trata de una metáfora del crecimiento que cobra vida en condiciones propicias, sembrando, injertando y cultivando ideas y prácticas. Trabajar en equipo, liderar, seguir y preocuparse por los otros, son reflejos de la cultura, del ethos y de las tradiciones, en que el liderazgo compartido es simplemente un aspecto de "la forma como hacemos las cosas aquí". Para la distribución cultural, la fortaleza de la escuela reside en su inteligencia y energía colectiva.

> *La confianza, la seguridad, un ambiente apoyador y el respaldo para asumir riesgos, una cultura que dice que puedes tomar riesgos, puedes tomar la iniciativa y hacerlo. Si no funciona, también es un aprendizaje. Creo que hay una serie de factores culturales que respaldan el liderazgo distribuido y crean el clima: altos niveles de comunicación, disposición al cambio y al desafío, un clima donde se reconoce y valora la opinión de todos (Director, escuela secundaria).*

Desde otro marco de referencia, es lo que podría describirse como capital social. Es un tipo de capital descrito como "de puentes" (Szreter, 2002). En tanto que el capital social "de lazos" tiende a enfatizar los vínculos internos fuertes y mutuos, que a menudo pueden ser exclusivos y transformarse en autorreferentes, el capital social "de puentes" se caracteriza por una profusión de lazos débiles, una fluidez de las relaciones siempre abierta a lo nuevo y desafiante. En las relaciones abiertas, sin fronteras, el liderazgo se mueve en forma fluida y natural entre las personas.

Claramente, en una anarquía tan perfecta la distribución no es algo que surja de la nada. Hay estructuras y expectativas que crean y promueven un determinado clima. En nuestras conversaciones con los profesores la actividad de liderazgo era a menudo invisible. "Simplemente es", respondían los profesores al ser interrogados; es simplemente "la forma como hacemos las cosas aquí". Sin embargo, desde la perspectiva de un director, la creación y mantención de un ambiente de esta naturaleza no era algo accidental ni fortuito sino que, con toda probabilidad, había sido cuidadosamente fraguado por un sistema de valores y una concepción elaborada del liderazgo como constructo cultural.

Paradojas y dilemas

Lo que arrojaron con mayor claridad los datos cualitativos, las discusiones y los talleres de seguimiento, es que ninguna escuela y ningún líder encajaban perfectamente dentro de una de las seis categorías. Aunque en teoría nos gustaría pensar que las escuelas y el liderazgo, a medida que maduran, transitan por las seis etapas, desde la distribución formal hasta la cultural, la vida en las escuelas no es nunca tan formal y sencilla. En la práctica, los líderes en todos los niveles de la organización se valen de un repertorio de respuestas, según la situación en que han de ejercer su liderazgo.

> *A veces delegamos los roles de liderazgo. A veces las personas se encuentran en situaciones en las que deben asumir el liderazgo. A veces se trata francamente de una decisión ejecutiva, pero también es fruto de la cultura de la escuela, donde las personas simplemente pueden asumir un rol de liderazgo (Director, escuela secundaria).*

En este planteamiento están implícitas diferentes modalidades de distribución del liderazgo, la delegada, la que responde a la oportunidad o la cultural, destacando el hecho de que el liderazgo es un proceso situacional, altamente sensible a factores contextuales en permanente estado de flujo y que se dan siempre de forma combinada:

- Factores relacionados con los propios directores o directoras, por ejemplo, la personalidad, experiencia, seguridad en sí mismo, años de experiencia en la escuela y experiencia en otras escuelas, influencia de otros líderes y modelos a los que buscan asemejarse.
- Factores relacionados con la historia y la cultura de la escuela, su etapa de desarrollo, los directores anteriores, el legado de administraciones y expectativas previas, la memoria institucional, el reclutamiento y la retención.
- Factores relacionados con las presiones externas, el alcance y fuerza de estas presiones a nivel local, regional y nacional, las políticas nacionales, las agencias nacionales y la capacidad de la escuela para responder a ellas.

El liderazgo distribuido adoptará diferentes modalidades dependiendo del peso de estos factores en un momento dado. Si bien podemos asumir que los directores más expertos tienen la capacidad para descifrar situaciones y captar diferentes públicos, y escoger sus respuestas conforme a ello, en realidad la amplitud y flexibilidad del repertorio de un director necesariamente se ve constreñida por una multiplicidad de factores, por acontecimientos impredecibles dentro y fuera de la escuela y por la gestión de estas singularidades. En palabras de un director, la evolución hacia

el tipo de liderazgo al que se aspira nunca sigue una trayectoria sencilla. El progreso siempre va acompañado por retrocesos, un paso atrás por cada tantos pasos adelante.

Es por ello que los marcos conceptuales focalizados en las competencias y las evaluaciones individuales son tan falibles. Solo captan un momento en la vida de una persona o un estado ideal. Como lo comprobamos nosotros mismos en el ejercicio de seguimiento, y como lo señalaron los propios directores, eran personas diferentes según el lugar en que se encontraran:

> *En el segundo piso soy una persona distinta de la persona que soy en el primer piso (Director, escuela secundaria).*

Si bien el aspecto externo de una persona no varía según la sección del establecimiento en que se encuentra, el ser íntimo y sus manifestaciones responden a la naturaleza de las relaciones, expectativas e historias pasadas. Las actitudes severas o indulgentes, el dar órdenes o hacer consultas, apretar o aflojar las riendas, pueden ser todas acciones cuidadosamente pensadas o simplemente actos reflejos. Un subdirector expresó que "a pesar de lo mucho que me esfuerzo por tener una postura consistente frente a la distribución, los acontecimientos siempre conspiran para hacerme cambiar de rumbo."

En palabras de Engeström (2002), cada encuentro, cada acontecimiento puede ser visto como un sistema de actividad con sus propios objetos ("el horizonte de problemas"), con acceso a sus propias herramientas relevantes y divisiones del trabajo. Dicho de otra forma, con una visión clara de los temas y con la adopción de herramientas para un pensamiento más profundo acerca de la relación de los actores dentro del sistema y de cómo estas relaciones podrían ser distintas, cada encuentro va alimentando progresivamente una teoría-de-la-práctica más coherente y desarrollada sobre el liderazgo distribuido. A medida que esto ocurre, las interacciones antes encapsuladas dentro de un sistema de actividades pueden transferirse de un espacio a otro, ayudando a los involucrados a valerse de respuestas nuevas y más creativas, conduciendo, en palabras de Sachs, a "normas de reciprocidad, acción colectiva y al desarrollo de identidades más amplias" (2003, p. 10).

Solo el tiempo dirá si las personas que participaron en este proyecto de corto plazo aprendieron nuevas destrezas o modificaron sus prácticas. Sin embargo, lo que sí reconocieron fue que habían desarrollado una mayor conciencia de sí mismos y de su impacto sobre las demás personas. Hacia el final del proyecto, los integrantes de los equipos participantes demostraban mayor seguridad y confianza para hablar sobre el liderazgo en acción en sus entornos laborales. Tenían mayor capacidad para

reconocer conductas y habilidades y asignarlas a diferentes modalidades de liderazgo. Algunos expresaban ideas claras acerca de cómo habían decidido promover y desarrollar un clima más propicio para la innovación y la creatividad. El hecho de promover la reflexión y una mejor comprensión de la experiencia estaba sirviendo para posibilitar acciones potencialmente efectivas.

Un director había manifestado su preocupación de que los miembros del equipo docente a quienes les había brindado la oportunidad de ejercer funciones de liderazgo no estuvieran desarrollando todo su potencial o aprovechando al máximo esa oportunidad. A través del seguimiento, de la retroalimentación y de los talleres tomó conciencia de que él mismo era parte del problema. Siendo un líder instintivo, natural, reconoció que nunca había reflexionado sobre su impacto en las demás personas o sobre las competencias y conductas que esperaba de ellas. Algunos meses más tarde, relató que ya era un mejor facilitador, capaz de guiar el aprendizaje de los demás, y que el potencial para una mejor distribución del liderazgo estaba cobrando realidad.

Confianza y rendición de cuentas

El discurso sobre el liderazgo volvía una y otra vez al tema de la confianza y al imperativo de la rendición de cuentas. Ambos problemas constituían el mayor de los dilemas. Si bien había una marcada insistencia en la importancia de la confianza, los líderes superiores se debatían entre su compromiso con la confianza como factor de crecimiento y la naturaleza limitante de la rendición de cuentas externa. El mantra del gobierno de “subir los estándares”, traducido por los políticos en una forma de rendir cuentas a los estudiantes, no era visto con buenos ojos por el personal docente, que consideraba que el enfoque mezquino de dichos estándares tendía a marginar a los alumnos así como también a los profesores, distorsionando su trabajo, socavando su profesionalismo y erosionando la confianza en todos los niveles, desde las micro-interacciones en el aula hasta las macro-decisiones de las políticas y prioridades escolares.

Sin confianza mutua entre los profesores se socavaba la posibilidad de una modalidad de liderazgo distribuido más oportuna o cultural. En estas circunstancias se vuelve problemático promover la participación de las personas en actividades de liderazgo, para compartir ideas y aventurarse en territorios pedagógicos. Para los líderes superiores ese era un dilema. ¿Cómo crear una cultura de confianza mutua en un ambiente de políticas desconfiadas? Algunos de ellos ya tenían muchas experiencias de confianza defraudada o mal depositada.

El dilema fue descrito como un "campo de fuerza", un tira y afloja de factores, volátil y cambiante, que llevaba a los líderes a adoptar estilos más coercitivos cuando se traicionaba la confianza o cuando la toma de riesgos se volvía demasiado temeraria. Esta situación de tira y afloja involucraba a los miembros del equipo directivo, por lo general al personal docente, a los alumnos, se daba entre los alumnos y los profesores, entre los profesores y el equipo de apoyo, con los gobernadores y con los apoderados. En las entrevistas y los talleres se hizo referencia a un permanente vaivén en las relaciones, donde la confianza estaba siempre en un equilibrio precario.

Esto en gran medida era el reflejo de las presiones provenientes de las políticas y de la rendición de cuentas, pero también intervenían otros factores. La forma en que los líderes lidiaban con estos problemas también estaba estrechamente relacionada con la forma o el estadio de distribución del liderazgo en una escuela. En lo que hemos descrito como *distribución formal*, la confianza se mantenía en equilibrio por sistemas discretos de control y por lo que Bottery (2002) describe como "confianza calculadora", es decir, el acto de sopesar la confianza que puede otorgársele a una persona en un contexto específico. Puede que esta sea también la modalidad de confianza propia de la distribución pragmática e incremental. La noción de Bottery de "confianza profesional" –la confianza circunscrita al rol que se espera que una persona desempeñe – tal vez entra más en juego en una distribución estratégica. Aquí la confianza está asociada al rol y al estatus, acompañada por la suposición de que la persona es competente, por lo menos hasta que se compruebe lo contrario.

Cuando el liderazgo distribuido madura y se transforma en lo que hemos descrito como *distribución cultural*, sería razonable esperar una confianza mutua profundamente enraizada en la escuela, por lo menos entre el equipo docente, lo que Bottery denomina "confianza identificatoria". Este concepto describe la capacidad y disposición de ponerse en el lugar del otro, de realizar el imperativo moral ("actúa con los demás como quisieras que ellos actuaran contigo") y tratar a los demás con integridad. Puede que este último estadio de confianza sea más aspiracional que real, pero es una meta que muchos líderes se esfuerzan por alcanzar.

Por lo tanto, a la vez que busca generar confianza, el equipo directivo procura transmitir el mensaje de que el monitoreo, el escrutinio de los datos y la gestión del desempeño, que apuntan a que el equipo docente dé cuenta de sus actos, pueden efectivamente contribuir a construir confianza, en lugar de erosionarla. Sin embargo, lograr esto implica crear oportunidades para el aprendizaje lateral y para el intercambio de ideas, el mentoreo y la evaluación entre pares, y una mayor apertura a la crítica y al desafío, modelados por las personas que ocupan cargos de liderazgo

superior e intermedio. Esto, a su vez, se construye en base a la confiabilidad de las personas a nivel individual, la confianza a nivel organizacional y el alineamiento a nivel del equipo de liderazgo, pudiéndose medir el alineamiento por la congruencia entre la confiabilidad individual y la confianza organizacional. Esta forma de alineamiento es lo que Elmore (2003) denomina "rendición de cuentas interna".

> *La rendición de cuentas interna está construida como un contraste deliberado con la rendición externa. Esto es, la rendición de cuentas interna describe las condiciones en una escuela que preceden y dan forma a las respuestas de las escuelas a presiones que se originan en las políticas fuera de la organización. El nivel o grado de rendición de cuentas interna se mide por el nivel de convergencia entre lo que las personas dicen que es de su incumbencia (responsabilidad), lo que las personas dicen que es responsabilidad de la organización (expectativas), y las normas y procesos internos por los que las personas dan cuenta de su trabajo (estructuras de rendición de cuentas) (2003, p. 17).*

Sin un claro sentido de rendición de cuentas interna, la rendición de cuentas a las agencias externas siempre irá en detrimento de la generación de confianza y del liderazgo distribuido. En palabras de Elmore, lo que está en juego es cómo los líderes dan cuenta de su trabajo, cómo enmarcan y narran su historia, entre ellos, a sus estudiantes, a los apoderados y al mundo externo.

Bibliografía

Berliner, D. (2001). *The John Dewey Lecture*. Paper delivered at the American Educational Research Association, Seattle, April.

Bevan, J. (2002). *The rise and fall of Marks and Spencer*. London: Profile Books.

Bottery, M. (2002). *The leadership of learning communities in a culture of unhappiness.* Paper presented at the Economic and Social Research Council (ESRC) seminar series 'Challenging the Orthodoxy of School Leadership: Towards New Theoretical Perspectives' at the University of Warwick, 28 November 2002.

Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.

Elmore, R. F. (2003). *Agency, reciprocity and accountability in democratic education*. Consortium for Policy Research in Education, Harvard University.

Engeström, Y., Engeström, R. and Suntio, A. (2002). Can a school community learn to master its own future? An activity-theoretical study of expansive learning among middle school teachers. In G. Wells and G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century*. Oxford, Blackwell, pp. 211-224.

Gladwell, M. (2002). The talent myth: Are smart people overrated? *New Yorker*, 22 July, 28–33.

Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration,* 28(3): 317-338.

Hargreaves, A. (2005). Dimensions of leadership [video. Accesible en: http://www.nationalpriorities.org.uk/ -dimensions of leadership. Consultado en mayo de 2007].

Katzenbach, J. R. and Smith, D. (2003). *The wisdom of teams: Creating the high-performance organization*. New York, Harper Collins.

Leverett, L. (2002). Distributive leadership to foster equity. *National Clearinghouse for Comprehensive School Reform (NCCSR) Newsletter* 3(7).

MacBeath, J., Gray, J., Cullen, J., Frost, D., Steward, S. and Swaffield, S. (2007). *Schools on the edge: Responding to challenging circumstances*. London, Routledge.

Martin, R. L. (2002). *The responsibility virus.* London, Prentice-Hall.

Michaels, E., Handfield-Jones, H. and Axelrod, B. (2001). *The war for talent: How to battle for great people*. Boston, Mass., Harvard Business School Press.

Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Charles Merrill.

Sachs, J. (2003). *Teacher activism: Mobilizing the profession*. Paper presented at the British Educational Research Association Conference, Herriot Watt University, Edinburgh, Scotland. September.

Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's in it for schools?* London, Routledge.

Spillane, J. (2005). *Distributed leadership*. San Francisco, Jossey Bass.

Szreter, S. (2002). The state of social capital: Bringing back in power, politics, and history. *Theory and Society* 31(5): 573-621.

Capítulo 5

El enigma del talento*

La guerra por el talento

Hay una guerra por el talento. Esa es la tesis de la empresa consultora McKinsey en el libro que lleva esea título (Michaels et al., 2001). En él se describe un mundo empresarial donde resulta difícil encontrar líderes excepcionales y donde el principal desafío que se enfrenta para la sustentabilidad del negocio es retener administrativos y ejecutivos talentosos. La tesis de McKinsey tiene un paralelo cercano con la "crisis" del reclutamiento y retención de líderes escolares, que actualmente es objeto de abundante literatura, mucha especulación, considerable interés de los medios de comunicación y un creciente cuerpo de datos empíricos. Una lectura crítica de esa literatura plantea una serie de interrogantes:

- ¿La crisis en el reclutamiento y la retención es real o es un mito fabricado?
- ¿Cuál es el fondo de estos problemas?
- ¿Cuáles son sus repercusiones en términos de una reformulación del liderazgo escolar?

Bajo estas tres preguntas subyace el enigma del talento. Al igual que la eterna discusión sobre naturaleza *versus* cultura, el "talento" es concebido, según las diferentes perspectivas, como algo innato o algo adquirido. La pregunta que se plantea y que apunta a una respuesta empírica es "¿la gente talentosa genera organizaciones exitosas?" o "¿las grandes organizaciones generan personas talentosas?" En el contexto educativo esta interrogante podría plantearse así: "¿los líderes excepcionales producen escuelas exitosas?" o "¿las escuelas exitosas producen líderes excepcionales?" Sin embargo, en estas dos perspectivas el talento es abordado como una cualidad individual más que potencialmente como algo que puede ser distribuido,

---

* *The talent enigma* fue publicado originalmente en: *Journal of Leadership in Education* Vol. 9, N° 3, 2006, pp. 183-204.

estar ubicado entre las personas y definirse en la sinergia que se manifiesta en los "grandes grupos" (Bennis, 1997; Surowiecki, 2004).

Las presunciones que formulen los encargados de las políticas respecto de estas interrogantes y la forma en que las respondan tendrán, sin duda, serias implicaciones en las diferentes formas en que se enfrenta la "crisis" del reclutamiento.

La crisis: ¿real o fabricada?

Entre 2000 y 2002 un grupo de investigadores australianos (Thomson et al., 2003) sometieron un conjunto de artículos periodísticos sobre la supuesta crisis del reclutamiento en el ámbito de la dirección escolar a un "análisis de narración deconstructiva". A pesar de que incluían artículos de periódicos británicos y australianos, su principal punto de referencia eran los Estados Unidos, donde el volumen de noticias sobre el tema supera al de muchas otras naciones en conjunto. Los autores apuntan a una contradicción entre dos narrativas, una de "noches insomnes, ataques al corazón y súbitas rendiciones de cuentas letales" y otra del "director salvador… capaz de formar equipos felices de profesores, estudiantes y padres, para los cuales cualquier reforma es posible" (2003, p. 128). Es preciso tratar de entender esta dualidad, señalan Thomson y sus colegas, en el marco de una retórica política de escuelas que fracasan y "mejores prácticas". Sin negar la validez de los largos horarios y del estrés agudo, los autores concluyen que se trata de una representación parcial pues, aunque claramente constituyen una fuente de preocupación, el reclutamiento y la retención son muy sensibles al contexto y operan de manera distinta a nivel del país, el estado, las regiones, las provincias, los distritos y las escuelas.

La guerra por el talento: ¿un asunto de cultura?

La "crisis" está principalmente circunscrita a estudios realizados en los Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelanda y las cuatro naciones del Reino Unido. Todos estos países comparten un mismo idioma y un mismo diagnóstico respecto de los factores causales. En cambio, en la mayoría de los países del Asia-Pacífico, no se percibe ninguna crisis y no hay escasez de postulantes a cargos de dirección escolar. En Singapur, por ejemplo, esto se debe a un claro sentido de sucesión unido a una sólida planificación y conducción por parte del ministerio, que asegura un flujo continuo de nuevos directores, prontamente identificados y formados para llenar los puestos vacantes (Walker et al., 2003). En Hong Kong, donde, por contraste, el reclutamiento opera de manera muy descentralizada, no hay problemas de reclutamiento, sino más bien una ofensiva a nivel gubernamental en aras de planificar y alimentar las cualidades del liderazgo, que trasciende el ámbito de la dirección escolar (Cheng, 2005). En la República de Corea, la sobreoferta de docentes genera

más problemas de selección que de reclutamiento. En Japón, en cambio, los procedimientos de promoción desincentivan la rotación, y la retención no es tanto un problema de desgaste como de potencial estancamiento. En este país, la edad promedio de promoción en las escuelas primarias y secundarias medias es en torno a los cincuenta años para los profesores, y más cerca de los sesenta para los directores de las escuelas secundarias avanzadas (Hallinger, 2003)[1].

En los países europeos se perciben patrones cambiantes en el período reciente. Por ejemplo, en los Países Bajos se ha observado en los últimos años una transición desde una sobreoferta de docentes hacia una alarmante escasez (Lovely, 2004). En Suecia y Francia, el reclutamiento está entrando en una fase crítica, mientras que en Alemania la situación difiere marcadamente entre un estado y otro. En España, aún hay una sobreoferta de postulantes para los diferentes cargos docentes, lo que asegura una potencial línea de sucesión para el futuro inmediato.

En todos esos países el tema del liderazgo está directamente relacionado con la oferta continua de docentes. Tal como lo muestran Darling-Hammond y Sykes (2003) en el contexto estadounidense, las disparidades a nivel de los directores son el reflejo de las políticas de reclutamiento de docentes a nivel estatal. Por ejemplo, algunos estados establecen requisitos de prescindencia (es decir, necesidad de jubilarse) para candidatos plenamente calificados y certificados que provienen de otros estados, lo que dificulta el ingreso de las personas al cuerpo docente local. Entre otras barreras cabe mencionar las decisiones presupuestarias tardías del estado y el gobierno local, que obligan a posponer hasta agosto o septiembre las decisiones de traslado de profesores, la imposibilidad de mover los fondos de pensiones entre estados y la pérdida de crédito salarial para los profesores que se trasladan. La mayoría de los distritos tienen topes salariales para candidatos con experiencia y solo algunos reembolsan los viajes y traslados. Darling-Hammond y Sykes concluyen que el carácter diferencial de la oferta y la demanda debe entenderse en relación a los obstáculos existentes a nivel estatal, que alimentan o generan una "crisis".

La guerra por el talento: ¿un asunto de economía social?

"Un trabajo siempre está disponible en alguna parte y el 'dónde' importa", señalan Thomson et al. (p. 128). En los países donde existen problemas de reclutamiento y

[1] N. de la R.: En Japón la educación secundaria está dividida en dos etapas: la secundaria media (*lower secondary*), que abarca desde séptimo hasta noveno grado, y la secundaria avanzada (*upper secondary*), que va desde décimo hasta duodécimo grado. Aun cuando la segunda etapa no es obligatoria, más del 90% de los estudiantes que cursaron la primera etapa ingresan en ella.

retención tienden a registrarse diferencias significativas entre los estados, las provincias y las regiones. Es, en parte, un tema geográfico, pero sobre todo uno de carácter socioeconómico, a pesar de que ambos aspectos están interrelacionados. En Nueva Zelanda, un estudio realizado en 1999 por Wylie et al. reveló que en las zonas rurales el tema del reclutamiento era crítico, mientras que en otras regiones más favorecidas del país, no existía tal problema. En Inglaterra el número de postulantes para cargos de dirección en escuelas primarias oscilaba entre ninguno, en las zonas más desfavorecidas, hasta 156, en las más holgadas. Para las escuelas secundarias, el rango era entre 6 y 200 (Earley et al., 2002). Existe un paralelo en el estudio de Roza et al. (2003) sobre 83 distritos metropolitanos en los Estados Unidos. Ellos encontraron que en un distrito promedio los postulantes a cargos de director ascendían a 17, pero que el rango fluctuaba entre 4 y 40 o más. En Australia, Brooking et al. (2003) sugieren que bajo la "crisis" superficial existen problemas estructurales de fondo que hacen que la situación del reclutamiento no sea un problema aislado sino, más bien, una situación estrechamente ligada a la dinámica de las economías de mercado, donde la experiencia y la pericia tienden a concentrarse en las zonas más acomodadas, siguiendo las leyes de la oferta y la demanda.

La Oficina de Estadísticas Laborales de los Estados Unidos estimó en 1998 que se produciría una inminente escasez de directores en ciertas áreas, específicamente en zonas suburbanas, que se caracterizan por la presencia de estudiantes en situación de pobreza aguda, con bajos puntajes, alta rotación de personal educativo y una cantidad inusualmente alta de profesores sin experiencia, con certificación provisional, o personas que enseñan fuera de su área de especialización (Hertling, 1999). Un estudio sobre reclutamiento y retención en la ciudad de Nueva York (Papa et al. 2002, citado en Lashway, 2003) dio cuenta de un flujo de directores urbanos hacia escuelas con mayores puntajes, docentes más calificados y menores porcentajes de alumnos con colaciones gratuitas, lo que dejaba a las zonas suburbanas con una oferta de directores escolares menos calificados. En definitiva, se trata de una espiral descendente que se repite en forma continua.

Algo parecido sucede en zonas donde las escuelas se afanan por reclutar nuevos líderes. La necesidad de recurrir a nuevas convocatorias para contratar profesores era casi tres veces más frecuente en las escuelas del Reino Unido localizadas en comunidades problemáticas que en los distritos más acomodados de Inglaterra (Howson, 2002). Tras un primer anuncio en la prensa, el 98% de las escuelas primarias de Londres no entrevistaron a ningún candidato.

En las tasas de retención también se aprecian grandes diferencias. El estudio de Howson (2002) reveló que las escuelas con A y A* (el nivel más alto en los exámenes)

contaban con el más alto porcentaje de directores que permanecían en su cargo por seis años, mientras que las escuelas con E o E* tenían el porcentaje más bajo de directores que permanecían durante ese período. Estas escuelas con bajo desempeño también tenían el más alto porcentaje de directores que permanecían entre 0 y 3 años, desmoralizados por la desigual obtención de recursos, apoyo y satisfacción laboral.

En los países más pobres, estos problemas se tornan más agudos. Un informe del Banco Mundial sobre escuelas en Ucrania y Bulgaria publicado en 2004 (Moreno, 2004) reveló que los líderes escolares dedican un 70% de su tiempo a recaudar fondos y el 30% restante a resolver conflictos. Esa realidad no resultaría extraña para los directores que operan en las zonas más vulnerables de los Estados Unidos y del Reino Unido. En Inglaterra, un estudio reciente sobre las “escuelas que operan en circunstancias excepcionalmente desafiantes” (MacBeath et al., en preparación) describió la jornada laboral de un director como una agenda fragmentada, marcada por una constante búsqueda de fuentes de financiamiento y de personal educativo, navegando por las redes mundiales de contratación para captar docentes de Sudáfrica, Canadá y Australia u otros lugares donde se pueda encontrar a profesionales de habla inglesa razonablemente calificados[2]. En comunidades vulnerables, donde solo las personas más comprometidas o desesperadas quieren trabajar, las presiones cotidianas de la comunidad permean las escuelas y las salas de clase (Cullen, 2004). La compleja gama de problemas cotidianos que enfrentan los líderes en esas desafiantes circunstancias militan contra la supervivencia de largo plazo e incrementan la posibilidad de colapso. Para poder permanecer en un cargo bajo circunstancias tan impredecibles y consumidoras de energía como esas, se requiere dedicación excepcional, resiliencia y un férreo optimismo.

La guerra por el talento: ¿un asunto de género?

En esta compleja mezcla también interviene la variable de género. Un distrito metropolitano del noroeste de Inglaterra atrajo 40 postulaciones de hombres y solo 2 de mujeres. Otro nivel de discriminación se produce según el tipo de escuela, donde persiste un marcado sesgo de género entre las escuelas primarias y secundarias. Fidler y Atton (2004) señalan que existía una relación de 30 hombres por cada 70 mujeres en las escuelas primarias y una situación prácticamente inversa (69 frente a 31) en las escuelas secundarias, en 2001. En el estudio de Earley y colegas (2002) las variables de género y etnicidad surgieron como un factor compuesto: la investigación, realizada a nivel nacional, reveló un desequilibrio significativo en las escuelas inglesas, de mujeres

[2] N. de la R.: El estudio mencionado (MacBeath et al., *Schools on the edge: responding to challenging circumstances*) se publicó en 2006.

blancas en las escuelas primarias y hombres blancos en las escuelas secundarias. Brooking y colegas (2003) también indican que existe una retención de directores particularmente alta en las pequeñas escuelas primarias de Nueva Zelanda. En estas escuelas, generalmente lideradas por mujeres, el tiempo previsto para el liderazgo profesional se ha visto seriamente mermado por las exigencias de la autogestión.

El desgaste del talento

Es importante tener en cuenta el carácter cambiante de los problemas entre un lugar y otro, y según las etapas escolares a la hora de examinar los factores causales que muestran ser comunes entre países. La lista de 22 "desincentivadores" de Williams (2001), resultante de la investigación sobre directores canadienses (entre los cuales encabezan la lista el tiempo, el cambio, el apoyo, los recursos, la rendición de cuentas y las demandas de los padres), resuenan con las listas provenientes de otros países y giran en torno a cambios de políticas que parten de premisas ideológicas similares, más allá de las fronteras de los países. Ahora bien, pese a una llamativa similitud en las explicaciones aducidas con respecto al carácter poco atractivo de la dirección escolar, es fundamental entender cómo se manifiestan estos problemas en los diferentes contextos antes de pensar en cualquier solución.

No se trata de establecer una simple "causalidad lineal", una ficción conveniente, una narrativa simplificada (Thomson et al., 2003). Estos autores apelan a una comprensión más matizada de los factores causales. Es por eso que el resumen que sigue sobre dichos factores, referido principalmente a Norteamérica, Australasia y el Reino Unido, debe ser leído como un mosaico donde complejos patrones modelan y remodelan las dinámicas de la guerra por el talento y las premisas sobre las que descansa esa noción.

El carácter cambiante del liderazgo escolar

La noción de personas muy talentosas que son buscadas afanosamente y que transforman las prácticas escolares ya no es una propuesta sostenible, señala Southworth (2002). Ese punto de vista es compartido en forma amplia por aquellos que sostienen que la naturaleza del liderazgo escolar ha cambiado irrevocablemente y que el pensamiento tiene que cambiar en la misma medida (por ejemplo, Fullan, 1991; Hargreaves, 2004; Cheng, 2005). La devolución de la toma de decisiones al nivel de la escuela, fenómeno mundial, ha generado una nueva plataforma de demandas, así como nuevas libertades. Al mismo tiempo que el poder es trasladado hacia abajo, la rendición de cuentas lo es hacia arriba (Moos, 2003) y, paradójicamente, pese a que los líderes gozan de más poder, se quejan de que tienen menos margen de maniobra (Fink y Brayman, 2006).

La incomodidad ante el cambio se explica de varias maneras. Algunos la atribuyen a la soledad y a las exigencias imposibles de la dirección escolar, mientras que otros se refieren a los "campeones visionarios", deseosos de colocar su propio sello en la escuela y que se ven asediados por el imperativo de un liderazgo más ampliamente distribuido (Gronn, 2000). Wallace y Hall (1994) describen esta situación como una "estrategia dolorosa", en la que el empoderamiento de otros actores disminuye el poder del líder individual.

Pese a que claramente es más difícil de realizar bajo circunstancias desafiantes, la tarea de dirigir una escuela en el siglo XXI ya no puede ser asumida por un líder heroico en solitario (Gronn, 2003). Recurriendo a la noción de "instituciones voraces" de Coser (1974), Gronn aplica esta expresión al liderazgo individual, tildándolo de "trabajo voraz", es decir, que consume energías, que exige un desempeño incansable, hasta el límite, de superlíderes; se trata de una noción que ya no es sostenible.

"Cambio incesante" es la expresión que se escucha por doquier, mientras las iniciativas de política desfilan sobre el escritorio de los directores en un flujo permanente (Mulford, 2003). Mulford señala que es la multiplicidad y simultaneidad de iniciativas lo que resulta más difícil de manejar para los líderes escolares. El problema no es tanto el cambio *per se*, sino el cambio operado por fuentes externas que minan el poder y la discrecionalidad de los directores de escuela a la hora de ejercer los talentos de liderazgo, para los que fueron contratados. En lugar de ello, terminan desempeñando roles administrativos complacientes, ejecutando agendas que son decididas en otros lugares, pero por las cuales, sin embargo, tienen que rendir cuentas.

¿Qué sucedió con el talento?

El talento, ya sea descubierto e incorporado o desarrollado y cultivado, puede llegar a sufrir una lenta erosión cuando debe enfrentarse a una serie de factores contextuales que se confabulan para restarle energía y creatividad. Los siguientes ocho factores citados con más frecuencia en la literatura se centran en lo que les sucede a los líderes que hace que se vayan desgastando y que sus capacidades de gestión creativa se vayan minando, afectando negativamente lo que en general se percibe como una baja disponibilidad de talentos. Ello plantea la pregunta de un posible corolario: si los sistemas y las organizaciones son capaces de destruir el talento, ¿podrían, bajo otras condiciones, crearlo?

Estrés

El estrés es uno de los temas más recurrentes en la literatura. Ello se debe a los cambios constantes y al carácter cambiante de la profesión. En Canadá, Leithwood (2002)

dio cuenta de un alza en los niveles de estrés "considerablemente marcada en los últimos años en Ontario, como consecuencia del ritmo con que han sido introducidos los cambios en las políticas educativas". La descentralización y el carácter competitivo de la economía de mercado conllevan la necesidad de trabajar más duro, con horarios demandantes y con cada vez más cosas en juego. Gran parte del estrés se debe a que los directores o docentes con cargos directivos cada vez tienen más responsabilidades y menos poder (Thomson et al., 2003) y cargan sobre sus hombros la responsabilidad por el éxito o el fracaso en sus escuelas. Lograr ese éxito, medido por puntajes en exámenes escolares, en un contexto socioeconómico turbulento, donde pocas cosas permanecen lo suficientemente estables como para ser medidas, o medidas de manera significativa, les agrega una dosis de estrés a los directores, quienes sienten que ya no controlan sus escuelas. El correlato más fuerte del estrés es la sensación de haber perdido el control (Martin, 1997). La falta de control, y más significativamente la *percepción* de haber perdido el control, se traduce en enfermedades crónicas (físicas y psicológicas) y muertes prematuras.

En el estudio de Boyland sobre 266 escuelas en el Reino Unido (citado en Mulford, 2003), el 71% del ausentismo laboral prolongado de los hombres mayores de 45 años era atribuido al estrés y la cifra alcanzaba el 58% para las mujeres en el mismo grupo etario. Una encuesta a 800 docentes realizada por la Asociación Internacional de Manejo del Estrés (ISMA, por su sigla en inglés) llegó a resultados sustancialmente diferentes entre los profesores ingleses y los franceses. En Inglaterra, el 22% de las licencias médicas eran atribuidas al estrés, mientras que en Francia la cifra era de solo 1%. Más de la mitad de los profesores ingleses, comparados con la quinta parte de la muestra de los docentes franceses, declararon haber considerado recientemente la posibilidad de abandonar la docencia (citado en el boletín del ISMA, *Stress News,* 2002).

Carga laboral

El tema de la carga laboral está estrechamente relacionado con los informes sobre estrés y parece ser común a muchos países. En los Estados Unidos, la carga laboral ha sido fuente permanente de preocupación por media década (Hertling, 2002; Lovely, 2004). El estudio de Jones (1999) sobre los docentes con cargos directivos en el Reino Unido detectó grandes similitudes con el estudio de Livingstone realizado el mismo año con directores de escuelas primarias en Nueva Zelanda y con el estudio de Louden y Wildy (1999) en Australia. Uno de los efectos que señalan los estudios es el hecho de que los líderes escolares tienen que dedicar gran parte del tiempo a tareas administrativas en desmedro de las tareas de enseñanza-aprendizaje. El tiempo, argumentan, se ha vuelto fragmentario, las urgencias no dejan espacio

para la reflexión y la discusión con los colegas. En Hong Kong, donde aún no hay escasez de directores, estos manifiestan públicamente su preocupación por la fuerte carga laboral, que se ha ido tornando un tema crítico y que desincentiva el ejercicio de un liderazgo efectivo (MacBeath y Clark, 2006).

El Informe Parlamentario del Reino Unido sobre Educación y Empleo (1998) concluyó que "las responsabilidades adicionales que implica ejercer el cargo de director en una escuela primaria han contribuido a que la dirección escolar no sea una opción atractiva". En ese mismo informe, el entonces Secretario General Adjunto de la Unión Nacional de Docentes (NUT, por su sigla en inglés) afirmó que:

> *El motivo por el cual las personas no postulan a cargos de dirección escolar es porque se trata de un trabajo donde se juegan una cantidad enorme de cosas, es de alto riesgo si no se entienden claramente las responsabilidades profesionales que implica, o el hecho de que estas pueden multiplicarse en forma exponencial en el futuro. Básicamente, nadie sabe, al momento de postular al cargo de director escolar, cuáles son las reglas de ese puesto. Ese es el tema de fondo (Noveno Informe Parlamentario sobre Educación y Empleo, 1998, ítem 166).*

Rendición de cuentas y burocracia

Los sentimientos de estrés y de fuerte carga laboral están estrechamente relacionados con los problemas de rendición de cuentas y de burocracia. Shen et al. (2004), citando a Portin et al. (2003), describen la dirección escolar en los Estados Unidos como "un cargo sin poder, enmarañado en burocracia". En el Reino Unido, hace media década la rendición de cuentas y la burocracia que conlleva fueron identificados por Draper y McMichael (2000) como desincentivos significativos a la hora de postular a cargos de dirección escolar. Pese a que los directores reconocían la importancia de la rendición de cuentas, les resultaban desmotivantes sus aspectos burocráticos, tales como el excesivo papeleo, combinado con una presión constante por justificar las acciones tomadas y el sentimiento de haber perdido el control sobre el propio destino. En su testimonio ante el Comité Selecto Parlamentario, Peter Mortimore señaló que "las responsabilidades son bastante desalentadoras y son altas las posibilidades de que uno sea culpado y avergonzado por cosas que tal vez escapan al propio control" (Informe Parlamentario, Ítem 167).

"Culpa y vergüenza" también son citadas como las causas de principal desmotivación en Nueva Zelanda (Livingstone, 1999), mientras que en los Estados Unidos, la amenaza adicional de litigio es percibida como una agravante del problema. La rendición de cuentas ha adquirido connotaciones negativas porque, además de demandante, muchas veces está dirigida en forma errónea.

Preocupaciones personales y domésticas

Muchas de las personas que se dedican a la enseñanza no se ven a sí mismas como gestores o como líderes. Algunos (por ejemplo, en Tucker y Codding, 2003) describen los desafíos que implica "cruzar la frontera profesional" para consagrarse al liderazgo escolar y citan la ansiedad y el exceso de información que es necesario procesar, para explicar su renuencia a dar el paso. Para muchos docentes pareciera que el equilibrio entre docencia escolar y vida familiar se ve amenazado por el "peso de la dirección escolar". Investigadores en el Reino Unido (James y Whiting, 1998) y Australia (d'Arbon et al., 2001) sugieren que muchos educadores prefieren mantenerse como profesores de aula porque la dirección escolar implica no solo horarios más prolongados, sino también, en algunos casos, viajar lejos de sus hogares, y no quieren estar separados de sus hijos. "Seguir al cónyuge", lo que muchas veces implica dislocación de la familia o separación temporal, figura como otro desincentivo. La decisión de postular a cargos de dirección escolar para muchos líderes escolares potenciales está determinada en última instancia por su reflexión sobre el estilo de vida que implica, sopesando los incentivos y desincentivos del trabajo (James y Whiting, 1998).

Sueldo

El sueldo es muchas veces citado como un tema relevante. Se suelen hacer comparaciones entre los niveles de responsabilidad de los líderes escolares y los líderes en otras profesiones. En Australia "el descontento con el sueldo del director era uno de los principales factores que disuadían a las personas que postulaban a cargos directivos" (d'Arbon et al., 2001). Los investigadores señalan que, en relación a su sueldo, las personas perciben que su ingreso no se condice con los diferentes grados de tareas a cargo y que el salario se basa en el tamaño de la escuela y no en el nivel de responsabilidad. Se realizaron comparaciones con cargos de similar responsabilidad en la industria o el comercio "en las cuales el manejo de recursos humanos o materiales era percibido como equivalente pero no igualmente recompensado" (d' Arbon et al, p. 12). Se dice también que los directores ganan menos por hora que su personal, ya que trabajan un 30% de horas adicionales por semana.

Factores sociales

En una época en que muchas personas perciben las escuelas como una de las pocas organizaciones sociales intactas, los estudiantes llegan con actitudes, motivaciones y necesidades muy diferentes a las de los estudiantes de las generaciones anteriores (Normore, 2004). Vivimos en una sociedad donde las relaciones sociales, la crianza de los hijos y las actitudes de los jóvenes experimentan cambios dramáticos y muchas veces imprevisibles. La creciente diversidad de la población estudiantil, la

multiplicidad de idiomas, los orígenes étnicos, los refugios de corto plazo en otros países, las secuelas de las guerras, la transitoriedad del cuerpo estudiantil, las concentraciones de pobreza en los suburbios y la despoblación de las zonas rurales son realidades que traen consigo sus propios –y a veces enormes– desafíos.

Problemas como el consumo de drogas, la intimidación y la violencia generan dilemas que muchas veces exceden la capacidad de los líderes para resolverlos, pero que tienen repercusiones dentro de los establecimientos escolares. Para las escuelas, particularmente aquellas que operan bajo circunstancias desafiantes, cada vez hay una mayor incidencia de las confrontaciones y los conflictos, lo que exige a su vez una mayor mediación e intervención y negociación con los padres y otras agencias sociales (MacBeath y Galton, 2005). Los directores de escuelas urbanas permanecen proporcionalmente más tiempo fuera de su establecimiento que sus contrapartes en otros lugares.

La oferta de docentes

Puesto que los directores provienen de las filas de los docentes, la baja en el reclutamiento de profesores plantea un desafío al reclutamiento y selección de directores. Como lo sugieren Dorman y colegas, "si hay un déficit de profesores, es lógico pensar que habrá un déficit de directores" (2001, p. 4). Un Análisis sobre Políticas Educacionales realizado por la OCDE en 2001 advirtió sobre un "escenario de colapso" causado por un creciente éxodo de docentes desde la profesión, quienes manifiestan una amplia insatisfacción pública con el estado de la educación, ante la profunda crisis del reclutamiento docente y el sentimiento creciente de decadencia en los estándares, especialmente en las zonas más afectadas. Un año más tarde, un informe del Consejo General Docente en Gales (General Teaching Council of Wales, 2002) describió la concreción de esa profecía con uno de cada 10 puestos docentes sin llenar. Su Director Ejecutivo señaló: "Claramente, los directores no creen tener suficientes postulantes para elegir a los profesores que desean contratar… En algunos casos, no tienen ninguna opción".

La "crisis" en el reclutamiento de profesores repercute directamente sobre el reclutamiento de directores escolares, que deben acomodarse al perfil cambiante de la profesión y a las características de las carreras docentes. Como lo comprobó Johnson (2004) en el contexto estadounidense, la docencia ya no es una carrera para toda la vida, y los que ingresan al mundo laboral a través de esta profesión ya no son preparados para este tipo de trabajo según el estilo tradicional, con profesores operando de manera privada y autónoma en sus salas de clase. En su estudio, entre el 24% y el 40% de los docentes, según el área, eran personas que estaban en medio de sus carreras profesionales. Los que provenían del sector empresarial buscaban

la oportunidad de trabajar en equipo y ejercer una mayor influencia. Esta rotación incesante de personal educativo es, según ella, reflejo de una situación socioeconómica cambiante, pero que puede ser atenuada por líderes escolares capaces de asumir las expectativas que los docentes traen consigo.

Un estudio realizado en los Estados Unidos por Ingersoll (2003) arrojó que el 30% de los profesores abandonaban sus trabajos en un plazo de tres años y que el 50% lo hacía en cinco años. Ingersoll nos recuerda cuán vulnerables son las organizaciones a la movilidad de su personal, sugiriendo que un tema clave de la resiliencia organizacional en una época de cambio es la “sustituibilidad”. Señala que las escuelas, en especial las secundarias, son en muchos aspectos instituciones únicas por la especificidad en los roles que requieren. La docencia es una profesión que pierde nuevos reclutas muy tempranamente y las escuelas son víctimas del síndrome de la “puerta giratoria”, debido a una falta de flexibilidad para enfrentar de manera creativa sus problemas.

Sin embargo, hay cosas que los líderes iluminados realizan, sugiere Johnson. La contratación de profesionales tiene que ser “rica en información”. Los directores deben ofrecer a los nuevos candidatos asignaciones laborales que sean apropiadas y justas. Esto debe venir acompañado de un apoyo colegiado, desarrollo profesional y una infraestructura que les brinde oportunidades para compartir los problemas que enfrentan, especialmente en lo que atañe a la disciplina.

Por otra parte, simplemente mantener a los profesores en sus puestos por razones pragmáticas puede llevar a cierto estancamiento. Es necesario cierto grado de rotación para contrarrestar lo que Johnson (2004) describe como “escuelas organizadas para una generación en proceso de jubilación”, una dotación adecuada a las necesidades de escuelas como las conocimos en el pasado.

Intensificación

El contexto social cambiante, la puerta giratoria del personal educativo, la carga laboral, el agotamiento, los temas personales y las percepciones de sueldos injustos no pueden ser tratados como causas separadas. Constituyen un conjunto de factores y pueden ser resumidos como una intensificación del rol del director. El resultado es más que la suma de las partes. Implica para los líderes escolares “dar más de sí mismos a su trabajo; dar más tiempo, más energía, identificarse fuertemente con las metas y necesidades de la organización, y aprender a colaborar de manera efectiva con sus colegas” (Barker, citado in Hertling, 1999). En el mundo de la educación escolar del siglo XXI, los líderes tienen que ser capaces de “potenciar la rendición de cuentas y la revolución tecnológica, idear sistemas de evaluación basados en el desempeño,

rediseñar estructuras de gestión obsoletas, reclutar y cultivar profesionales con un perfil no tradicional, tomar decisiones sobre la base de datos fidedignos, construir culturas profesionales, y asegurarse de que todos los niños son atendidos" (Hess, 2003, p. 1). Agrega que la experiencia docente o los programas de formación tradicionales no son capaces de equipar a los candidatos para esos desafíos, que exigen un cambio de paradigma respecto a cómo se concibe, apoya y premia el liderazgo.

Se trata de temas sistémicos y no simplemente individuales, porque los roles laborales intensificados son muy vulnerables. Descansar en "súperdirectores" no solo invalida la resiliencia dentro de la organización sino que también daña al sistema en su conjunto. En suma, "cambia lo que significa ser profesional" (Gronn, 2003). Estos cambios agudos implican el rediseño de la identidad profesional y de la carrera:

> *En lugar de tratar de reclutar personas para un trabajo que no parece atractivo y para una misión heroica, tal vez sea preciso repensar el trabajo de los directores. Para ello, sin embargo, se requeriría que los sistemas escolares desarrollaran diferentes prioridades… Ha llegado el momento de replantearse a fondo el tema de la dirección escolar (Thomson et al., 2003, p. 129).*

Soluciones en un período de crisis

¿Qué soluciones se proponen, pues, en un período de crisis? ¿En qué se basan estas supuestas soluciones? Por lo general apuntan a un reclutamiento más informado, agresivo y focalizado. Esa es la "guerra por el talento" de McKinsey. Se basa en la confianza sobre un conjunto limitado de personas excepcionales por las cuales hay una competencia tan intensa que el reclutamiento se transforma en algo parecido a una batalla estratégica.

La agresión no es fácilmente compatible con un contexto educativo con larga tradición liberal que frunce el ceño ante la palabra competencia y la ve como un juego sin ganadores ni perdedores (Hargreaves y Fink, 2005). La competencia entre las escuelas, argumentan estos autores, es en última instancia destructiva y atenta contra el propósito educativo. En un medio que se rige por las leyes del mercado, las escuelas que "se roban" a los docentes y estudiantes de sus barrios ven sus escuelas crecer mientras otras se desmoronan, disminuyendo el capital social de sus vecinos y el capital social sistémico en términos más generales. La analogía de la escuela como unidad individual que lidia con sus competidores refleja en forma efectiva el clima imperante en muchos países, pero atenta contra la sustentabilidad y es ecológicamente destructiva.

La sustentabilidad y la preocupación por la ecología no parecen ser las principales consideraciones a la hora de buscar talentos, búsqueda que la literatura tilda de conservadora, muchas veces orientada hacia el pasado, tímida e impaciente. En Escocia, Draper y McMichael (2000) hablan de un poco decoroso apuro en llenar puestos vacantes por parte de autoridades impacientes que simplemente quieren que la escuela siga funcionando y, para ello, optan por el mínimo común denominador, "un par de buenas manos para trabajar". Esto se une con una cautela en el reclutamiento, con irse a la segura en lugar de asumir riesgos (Middlewood y Lumby, 1998).

Un estudio canadiense (Williams, 2001) alerta contra la posibilidad de descartar candidatos por razones equivocadas, que se aplica particularmente a personas que son percibidas como críticas al *satus quo*. Esto hace posible que "la naturaleza del futuro esté determinada por una combinación de omisión estratégica y contratación expedita" (p. 167).

Decisiones expeditas, manos trabajadoras, candidatos favoritos y cargos por omisión son temas que, combinados, inhiben la posibilidad de un reclutamiento y selección más creativos. La toma de decisiones expedita y el irse a la segura pueden llevar a incurrir en estereotipos étnicos y de género. El desequilibrio en lo étnico y en lo relativo al género, señalado por Earley et al. (2002), pone de manifiesto la necesidad de focalizarse en estos grupos sub-representados, abriéndoles la opción de acceder a cargos de dirección escolar y desarrollar políticas de selección que respalden esas estrategias. Las iniciativas dirigidas a las minorías incluyen el uso de anuncios en los medios, contratación de agencias de reclutamiento, redes de inteligencia y vías de acceso tales como Mujeres en la Gestión y cursos para "líderes emergentes" provenientes de la comunidad negra y minorías étnicas. La focalización se aplica tanto a los recursos internos no explotados como al mundo exterior.

En una época de crisis, la guerra por el talento es más ardua, pero también sucede que su sentido de urgencia muchas veces actúa como elemento disuasivo para pensar de manera distinta sobre el liderazgo, la sucesión y el desarrollo organizacional. Pero puede que las crisis también generen oportunidades para pensar de otra forma, cuestionar ideas preconcebidas sobre lo que es el talento y sobre lo que las escuelas y las coaliciones de escuelas requieren para crecer y transformarse.

Muchos investigadores, por ejemplo Hess (2003), sugieren estrategias para identificar candidatos no tradicionales. ¿Debe asumirse, se pregunta, que solo las personas que han ejercido la docencia son aptas para el trabajo? ¿Por qué no personas con capacidades de liderazgo adquiridas en otros ámbitos? Los requerimientos tradicionales de certificación imperantes en muchos países pueden constituir un poderoso

freno a las postulaciones a cargos de dirección escolar. Hess afirma que la búsqueda de vías alternativas o simplemente la eliminación de las normas de certificación podrían ampliar enormemente la oferta de talentos.

La idea de que la experiencia docente es una condición necesaria para asumir cargos de dirección escolar es desmentida por varias fuentes. Roza y colegas (2003), por ejemplo, descubrieron que en los Estados Unidos los superintendentes valoraban otras cualidades antes que la experiencia docente. Respondiendo a un cuestionario de respuestas cerradas, el 83% escogió "colegas profesionales con experiencia en liderazgo" como el requerimiento más importante, mientras que solo el 14% escogió la experiencia de enseñanza en aula. Sin embargo, los investigadores no les preguntaron a los superintendentes si contratarían a un director que careciera de experiencia docente.

Portin y colegas (2003) entrevistaron a directores de un amplio espectro de escuelas y concluyeron que la habilidad de liderazgo más importante era diagnosticar y actuar en función de las necesidades de las escuelas. A pesar de que algunas funciones de liderazgo requieren conocimientos especiales, es siempre posible recurrir a colegas para resolver determinadas situaciones. El trabajo del director consiste en asegurarse de que se hagan las cosas, no en hacerlas él mismo. Otros enfoques sugeridos, y que en algunos casos han sido implementados de manera exitosa (Court, 2002), son las codirecciones, en que dos o más personas comparten el cargo de director a tiempo parcial o tiempo completo. Las personas que trabajan bajo este esquema experimentan menos aislamiento y agotamiento. Se requiere un marketing más informado y creativo, por no decir más agresivo, si las escuelas pretenden atraer a los líderes necesarios y, con la ayuda de ellos, seguir sobreviviendo o tal vez incluso prosperar.

Los incentivos como solución

Los incentivos constituyen la esencia misma del reclutamiento en el mundo de los negocios. Los incentivos usuales en ese medio son asignación por reubicación, subvención al arriendo y pago de cuentas del hogar, viviendas con precios preferenciales y créditos tributarios. Estos son escasos en el ámbito educativo, pero aparecen como cada vez más necesarios para atraer a potenciales líderes, particularmente en zonas suburbanas y escuelas con dificultades de reclutamiento.

Las investigaciones sobre educación se refieren más a los desincentivos para postular a cargos de dirección escolar que a los incentivos para atraer personas a ese tipo de trabajo. Los incentivos suelen centrarse en las condiciones laborales, tiempo y espacio, apoyo y desarrollo profesional permanente. Los directores necesitan "tiempo

y espacio para transformarse en líderes, en lugar de ser asediados por demandas burocráticas" (Mulford, 2003). Mulford aboga por "aflojar las ataduras" que amarran a los directores a las estructuras y sistemas, y que los dejan con poco margen de maniobra y escaso apoyo profesional.

Los esfuerzos para mejorar las condiciones laborales no debieran perder de vista la orientación idealista de muchos educadores que ingresaron a la profesión porque querían marcar una diferencia. Pounder y Merrill (2001) descubrieron que cuando se les pidió a los subdirectores de escuela que consideraran la deseabilidad de dirigir una escuela secundaria, ellos les otorgaron el mayor peso a los beneficios psicológicos, particularmente a la oportunidad de influir sobre la educación. Desde esa perspectiva, la oportunidad de liderar una escuela con problemas puede ser un incentivo, pero solo si el cargo confiere la autoridad y el apoyo para centrarse en mejoras que le importan a la gente y en la pedagogía, en oposición a la gestión a ultranza.

Sobre la base de diferentes fuentes se sugieren los siguientes incentivos:

- Oportunidades para liderar y no solo administrar
- Cierto grado de independencia con respecto al control externo
- Flexibilidad y amplitud para la toma de decisiones
- Reconocimiento del profesionalismo del liderazgo escolar
- Tiempo y espacio para centrarse en los valores y en lo que importa en la educación
- Alianza y apoyo de pares
- Oportunidad para armar equipos y trabajar con ellos
- Oportunidades para desarrollo profesional permanente
- Equilibrio entre vida y trabajo y
- Sueldo y premios.

Pese a que el salario generalmente no es percibido como el factor más determinante, es muy desigual si se compara con las remuneraciones y responsabilidades del mundo privado, siendo que mucha veces el liderazgo escolar es más demandante, agotador e intensivo (Gates et al., 2003). Los ingresos de los directores y docentes con cargos directivos también son relativos a los de los docentes y la brecha entre ambos es un tema sensible, ya que una diferencia muy marcada puede acentuar la distancia entre "administración escolar" y "personal educativo". Por otra parte, puede que una pequeña diferencia brinde pocos incentivos para migrar de la docencia a un cargo directivo. Como lo sugieren Gates y colegas, puede que los profesores que

están considerando postular a cargos directivos se desanimen cuando se den cuenta de que el costo involucra horarios más largos y mayores responsabilidades que no se condicen con las recompensas. La dirección escolar es un trabajo solitario, y los primeros meses pueden ser un período particularmente desafiante. Puede que el nuevo titular tenga que trabajar con los candidatos perdedores y, en algunos casos, lidiar con actitudes de rechazo o abierta oposición.

Todas las búsquedas deben estar guiadas por el reconocimiento del contexto y la cultura específicos de la escuela y una consideración sobre cuál es la opción que mejor calza con esas características (Fidler y Atton, 2004). Más que buscar el mejor director, la pregunta debería ser: "¿Quién es el director más apropiado de acuerdo con las condiciones particulares de esta escuela?" Esta puede ser, por supuesto, una posición conservadora y "cómoda", a no ser que la consideración sobre lo más "apropiado" se enmarque en preguntas como: "¿Quién es la persona más indicada para conducirnos desde el lugar en que nos encontramos? ¿Quién puede desafiar y liderar las prácticas de manera tal que sean escuchadas y tomadas como propias por todo el equipo educativo?"

La solución de la vía rápida

La vía rápida es una estrategia de reclutamiento diseñada para detectar talentos emergentes y cultivarlos en una fase temprana. En Inglaterra, en 2002, el gobierno introdujo una iniciativa de vía rápida para asegurarse de que los profesores nuevos más capaces pudieran alcanzar rápidamente cargos directivos. Los profesores son seleccionados para este programa durante su año prelaboral en la universidad y se les brinda apoyo y tuición adicional a través de seminarios sobre liderazgo y experiencia en terreno en diversos contextos escolares, incluidas escuelas en situaciones de vulnerabilidad, para que adquieran y desarrollen las capacidades de liderazgo en diferentes niveles de la organización.

La solución de los programas de desarrollo profesional

El desarrollo profesional es una estrategia clave para preparar personas que habrán de ocupar cargos de dirección escolar, pero muchas veces esta instancia o bien no existe o simplemente es inefectiva ya que prepara directores para entornos de trabajo obsoletos. Muchos países han iniciado en años recientes programas nacionales o han formado "academias" para preparar a futuros líderes escolares, a veces administradas por el gobierno, a veces por agencias delegadas o confiadas a las universidades.

Huber y West (2002) examinaron las metas, contenidos, métodos y el estatus voluntario u obligatorio de los programas, diferenciándolos según un enfoque

centralizado o descentralizado. La literatura internacional revela una complejidad mayor que la que permite este simple modelo. Por ejemplo, los programas de liderazgo en Inglaterra y Francia son concebidos de manera centralizada y transferidos o "concesionados" a las regiones. En Alemania, al igual que en Canadá, los Estados Unidos y Australia, la política educativa es un asunto propio de los estados o de las provincias, y las prácticas varían enormemente a nivel nacional, al mismo tiempo que existe una amplia gama de esquemas asociativos con proveedores privados y universidades. En Escocia, durante muchos años ha existido un programa nacional pero, al igual que en Suecia, ha sido implementado a través de centros universitarios. Los debates en curso allí proponen la creación de una Academia Nacional de Liderazgo, concebida más como una red que como una ubicación geográfica central. En Inglaterra, se creó la Escuela Nacional para el Liderazgo Escolar (*National College for School Leadership*, NCSL) para responder a la enorme variedad de formas de impartir educación y a la brecha existente entre teoría y práctica.

Los programas de liderazgo pueden transformarse en un círculo vicioso. Así como pueden solucionar problemas, pueden generarlos. En el contexto escocés, Cowie et al. descubrieron que la carga laboral adicional que implicaba el programa podía exacerbar los problemas de directores ya sobrecargados, en especial aquellos que trabajan en condiciones de alta vulnerabilidad, lo que afecta negativamente el ansiado equilibrio entre vida y trabajo. Cowie concluyó que el éxito y el fracaso están ligados al contexto y a la cultura de las escuelas. La oportunidad de desarrollo profesional es, sugieren, "una espada de doble filo", porque a pesar de que representa un claro beneficio para las escuelas, sin el apoyo adecuado y la sensibilidad al contexto puede ser contraproducente. "Incluso participantes excepcionalmente capaces enfrentan grandes dificultades para sobrevivir en escuelas estancadas con sistemas precarios" (p. 4).

El desarrollo profesional es también una estrategia de doble filo en materia de retención. Por una parte, puede brindarles estímulo a los directores para permanecer en sus escuelas con renovado vigor y compromiso pero, por otra, puede incentivarlos a buscar otros derroteros, ya sea en otras escuelas, en cargos locales de autoridad o en consultorías privadas: "Algunos directores hoy no escogen permanecer largos períodos en cargos de dirección escolar. Sienten el deseo de explorar otras vías en su carrera educativa, como las consejerías, las consultorías y los roles relacionados con la mejora escolar" (Flintham, 2003). La retención en el nivel específico del sistema significa encontrar formas de capitalizar la inversión dentro del marco global del sistema.

Earley et al. (2002) consignaron una pequeña minoría de directores (17%) que decían estar preparados para el rol, mientras que uno de cada ocho señaló sentirse

bien preparado para lidiar con el tipo de problemas que se les presentan en la gestión y el liderazgo escolar. Las pasantías en cargos de dirección son una forma de inducción que brinda experiencia práctica del trabajo, a pesar de que, como lo señalan Draper y McMichael (2000, 2003), ello puede tanto alejar a las personas de postular a ese trabajo como representar una vía hacia la dirección escolar.

Tras entrevistar a cientos de directores en los Estados Unidos, Boris-Schacter y Langer (2002) concluyeron que el trabajo debe ser modificado para aliviar parte del estrés y de las presiones horarias. Sugieren que los distritos podrían repartir la carga rediseñando la descripción de funciones, ya sea a través de una codirección o a través de una dirección rotatoria u otra forma de liderazgo distribuido. Court (2002) sugiere varias formas de codirección, como el trabajo compartido que permite aliviar la presión del horario completo sobre una sola persona, el liderazgo dual que fomenta la convivencia y la colaboración, y otras formas de liderazgo colectivo más amplio.

Al igual que la capacitación docente, la preparación de los líderes ha sido tradicionalmente frontal (Lashway, 2003), con un período inicial de preparación formal, seguido por un desarrollo profesional informal, autoguiado y esporádico. Hay un amplio consenso respecto de la necesidad de brindar una capacitación profesional continua a lo largo de toda la carrera del líder, poniendo especial atención en el período crítico de inducción, en el cual la opción de la carrera de dirección es validada o descartada. La antigua práctica de "o nadas o te hundes" ha sido reemplazada por experiencias estructuradas en las cuales el mentoreo (o tutoría) juega un rol determinante (Malone, 2001).

La solución del mentoreo, el coaching y el amigo crítico

Las escuelas tienen más posibilidades de mejorar cuando valoran el apoyo externo. Esa es la conclusión a la que llegaron Baker y asociados (1991), quienes compararon escuelas que recurrieron a apoyo externo con otras que no lo hicieron. El apoyo externo puede asumir muy variadas formas. Las más citadas en la literatura son el mentoreo, el *coaching* y el amigo crítico. A pesar de que son muy similares, en la práctica existen algunas sutiles pero importantes distinciones conceptuales que las diferencian.

En un espectro que abarca desde la intervención hasta el facilitamiento, el *coaching* se sitúa en un extremo y el amigo crítico en el otro, mientras el mentoreo ocupa un lugar que podría llamarse intermedio. El amigo crítico representa una forma de apoyo en la cual primero actúa la amistad y luego interviene la crítica, a

medida que crece la relación y que se emiten juicios respecto de lo que resulta apropiado o no en determinados contextos. La diferencia con el mentoreo o el *coaching* es el tipo de relación que se establece. Esta está concebida como una oportunidad de aprendizaje mutuo y como una relación de reciprocidad (Swaffield, 2004).

El *coaching* está más bien concebido como una forma de asociación, donde el poder o la autoridad en la situación están en manos del *coach*, quien ejerce una función más directiva e intervencionista que el amigo crítico o el mentor. Los mentores, al igual que los amigos críticos, pueden ser una caja de resonancia o un oído atento y, gracias a su mayor experiencia, pueden brindar consejos y orientación a personas menos experimentadas. Al igual que los *coaches*, los mentores trabajan con una persona a la vez, mientras que los amigos críticos pueden trabajar con un grupo de personas dentro de una organización. A pesar de que los tres enfoques comparten en gran medida un mismo propósito, el rasgo que caracteriza al amigo crítico es su énfasis en la construcción de capacidades y en el carácter distribuido del liderazgo. El *coaching* y el mentoreo tienen orientaciones más individualistas.

La solución del trabajo en redes

El trabajo en red con pares de otras escuelas es una forma de apoyo colegiado reconocido en la actualidad como una poderosa modalidad de renovación profesional, y es ampliamente utilizado en el mundo empresarial. Un ejemplo de ello es la creación por parte de Xerox de comunidades de práctica en que las personas colaboran entre agencias para enfrentar temas comunes y elaborar soluciones conjuntas (OECD, 2003). En el informe de la OCDE *Schooling for tomorrow* [Escuelas para el futuro] (2004) se señala que entre el 70% y el 90% del conocimiento del practicante es "tácito", creado no a través de jerarquías o transmisión de investigaciones sino "sabiendo quién sabe" (Van Aalst, 2003).

En Inglaterra, el programa Comunidades de Aprendizaje en Red (NLC, por su sigla en inglés) agrupa a diversas escuelas, autoridades educativas locales, instituciones de educación superior y la comunidad en general, instándolas a trabajar de manera conjunta para mejorar las oportunidades de los estudiantes y de los equipos educativos. Aprender con otros y para otros es descrito como un objetivo moral. Exponerse uno mismo así como exponer a nuestras escuelas y a nuestros alumnos a la diversidad y a los desafíos que plantean otros contextos se transforma en "una fuerza positiva para compartir conocimientos y para la innovación". En una misma línea de pensamiento, los directores estadounidenses entrevistados por Boris-Schacter y Langer (2002) se refirieron a la necesidad de compartir y reflexionar, y al desarrollo profesional en profundidad, que era más efectivo cuando era incorporado al trabajo

semanal y cuando incluía visitas a las escuelas, reuniones con grupos comunitarios y participación en grupos de apoyo.

Las redes pueden ser horizontales (por ejemplo, entre escuelas, en forma colegiada) o verticales (vinculando a una escuela con centros de diferentes especializaciones). Las redes pueden vincular a directores con directores o tener un foco más general en desarrollo organizacional. Las redes pueden ser presenciales o virtuales. Pueden operar localmente, a nivel nacional o más allá de las fronteras, brindando nuevas perspectivas y desafiando ideas estancadas.

MacBeath et al. (2005) presentan varios ejemplos de directores, subdirectores y profesores que se replantean a fondo sus creencias cuando se ven confrontados con otras prácticas y otras concepciones sobre los propósitos y la naturaleza del liderazgo. Las estructuras más bien planas de las escuelas danesas y las escuelas primarias suizas sin líderes (donde no hay directores, solo profesores) representan un serio desafío para líderes experimentados, acostumbrados a estructuras jerárquicas. Sin embargo, la disonancia cognitiva que provocan esas estructuras innovadoras ha liberado nuevas energías y promovido nuevos enfoques sobre el tema del talento, centrando la atención en el tesoro interior.

La solución del tesoro interior

En algunas zonas de Inglaterra se han nombrado coordinadores para el mejoramiento escolar cuya tarea es buscar dentro de las salas de clases los talentos ocultos. Lo que estas iniciativas revelan es la renuencia de los docentes a postular a cargos de liderazgo superior en vista del agotamiento patente y la fuerte carga de trabajo de los directores (MacBeath y Galton, 2005). Estas impresiones pueden ser implícitas o, en algunos casos, pueden haber sido explicitadas por los propios líderes escolares cuando se refieren a las fuertes presiones que conlleva su trabajo. Ese es un desincentivo al reclutamiento interno. Shen y colegas (2004) identificaron en el contexto estadounidense los principales factores que disuadían a los profesores de postular a cargos directivos. Estos incluían la carga laboral, las limitaciones, el estrés del cargo, el impacto de las nuevas funciones en la persona y la familia, el estatus del cargo y la autonomía para ejercerlo, el entorno laboral, la ubicación, el tamaño de la escuela, las características de la comunidad atendida por la escuela, y la seguridad y el apoyo. Estas percepciones pueden a veces ser el fruto de una falta de conocimiento o de una falta de otras perspectivas, o producto de un clima escolar que no ha sabido responder a las necesidades de la siguiente generación de líderes.

Así como los programas de desarrollo del liderazgo reclutan candidatos a nivel local o nacional, las escuelas pueden, por voluntad propia, apoyar y promover los

talentos emergentes. En años recientes los académicos, los encargados de políticas y las escuelas mismas le han prestado más atención a la planificación de la sucesión, tema que antes era exclusivo de las empresas más exitosas (Collins, 2001). En los Estados Unidos, Anderson (1991) recomendó desarrollar una reserva de candidatos calificados al interior de la escuela, mediante la creación de escalas dentro de la carrera docente. Para que las escalas profesionales funcionen tienen que existir oportunidades adecuadas, de modo que las personas puedan disfrutar una diversidad de experiencias que las preparen para una eventual postulación a la dirección escolar. Por ejemplo, Anderson sugiere que los subdirectores no sean tratados como “administradores unidimensionales”, solo aptos para manejar la disciplina en la escuela o para dirigir actividades, sino que se les brinden oportunidades para desarrollarse de manera más integral. Barker (1997) les recomienda a los distritos escolares tener mayor visión a la hora de identificar los beneficios profesionales y personales del cargo de director y luego “venderles” esos beneficios a los profesores talentosos.

Liderazgo distribuido

El énfasis en un liderazgo distribuido es un desafío del tercer milenio que atraviesa las fronteras de los países. En cierto sentido, es la respuesta pragmática a la imposibilidad de un liderazgo individualista o heroico, pero también el reconocimiento de que las escuelas no pueden construir capacidad y sostenibilidad o planificar la sucesión en los cargos si no son capaces de detectar las oportunidades que se presentan para el liderazgo y que se encuentran dispersas en la comunidad escolar. En Inglaterra, el Quinto Informe del Comité Selecto Parlamentario sobre Educación y Habilidades señala que:

> *Es fundamental que los directores no sientan que tienen que cargar en solitario con toda la responsabilidad por todos los aspectos relacionados con las actividades escolares, porque esa responsabilidad no es sostenible en el largo plazo, en una gran escuela secundaria [117].*

En un estudio realizado en once escuelas en tres circunscripciones inglesas (MacBeath, Oduro y Waterhouse, 2004) se entrevistó a los directores para conocer sus puntos de vista sobre el liderazgo distribuido y luego se los observó de cerca para ver cómo esas ideas se traducían en la práctica. Las tareas que estos directores realizaron y las personas con las que interactuaron a lo largo del día permitieron darles sustancia a sus posturas teóricas sobre el liderazgo, o bien desmentirlas. De ahí surgieron seis concepciones sobre el liderazgo distribuido, que iban desde una distribución formal con jerarquías bien establecidas hasta nociones más espontáneas de distribución, en que miembros del equipo educativo y estudiantes sin estatus formal

de líderes tomaban la iniciativa de liderar. Lo que los investigadores describieron como una distribución "cultural" se caracterizaba por una práctica de liderazgo compartido tan enraizada en el pensamiento y en la práctica de las personas, que el liderazgo era ejercido de manera genuina, sin apego a la jerarquía y promovido desde la raíz de la organización. Hacía surgir tanto el talento individual como distribuido.

El enigma del talento

Cuando el liderazgo es percibido en el flujo de actividades de una escuela, compartido y desarrollado de manera colegiada y democrática, el "talento", su naturaleza y su cultivo se transforman en un tema más discutible. Haciendo referencia al estudio de McKinsey, Gladwell (2002) escribió:

> *El mito del talento asume que son las personas las que vuelven inteligentes a las organizaciones. La mayoría de las veces es al revés (p. 2).*

El autor cuestiona la idea de que la inteligencia de una organización sea simplemente el producto de la inteligencia de sus empleados. La gente cree en las "personas estrellas" simplemente porque no cree en los sistemas y "las organizaciones más exitosas en esa tarea son aquellas donde el sistema *es* la estrella" (p. 2). Este punto de vista es avalado por varios estudios importantes. Collins y colegas (1994, 2001) argumentan que los principios de las empresas que logran éxitos sostenidos se aplican no solo a cualquier país del mundo sino también a las agencias del sector público, incluido el sector educación:

> *Ha quedado totalmente obsoleta –a lo menos a nuestro entender– la debilitante perspectiva de que la trayectoria de una empresa depende del liderazgo de personas imbuidas de exclusivas y misteriosas cualidades que no pueden ser aprendidas por otros (1994, p. 2).*

Un estudio sobre 1.000 destacados profesionales (Groysberg et al., 2004, p. 2) reveló que el desempeño de estos líderes decae rápidamente cuando dejan una compañía para trasladarse a otra:

> *La mayoría de las compañías que contratan estrellas no consideran el hecho de que el desempeño de un ejecutivo no es totalmente transferible, porque sus competencias personales inevitablemente incluyen fortalezas que son propias de la empresa. Cuando una estrella deja una empresa por otra, también deja tras de sí muchos de los recursos que contribuyeron a sus logros. Producto de lo anterior, es incapaz de repetir su desempeño en otra compañía, al menos hasta que aprenda a hacer funcionar el nuevo sistema, lo que podría tomarle años. Los*

autores concluyen que las compañías deberían concentrarse en cultivar el talento dentro de ellas y hacer todo lo posible para retener a las estrellas que crean.

La tensión entre la búsqueda de talento y la creación de talento desde dentro de las organizaciones es un tema que recorre la literatura educativa. Las cualidades del liderazgo se cultivan dentro de las instituciones y las políticas de retención no consisten simplemente en mantener a los buenos profesores en sus puestos, sino en asegurar su sucesión por la vía de reconocer y alimentar los talentos. Estos temas son abordados en las comunidades de práctica (Wenger, 1998), en las comunidades de aprendizaje (Mitchell y Sackney, 2002), en la creciente literatura sobre liderazgo docente (Frost, Durrant y Head, 2000; Gronn, 2000; Lieberman y Miller, 2004) y en la personificación de la escuela como una escuela que aprende (Senge, 2000) y como una "escuela inteligente" (McGilchrist, Myers y Reed, 2004). El tema común en estas literaturas es que ahí donde hay culturas genuinas de aprendizaje que ofrecen oportunidades para liderar y que les brindan a las personas la experiencia de asumir responsabilidades, la experiencia profesional florece y surgen los talentos ocultos.

La orientación al talento desvía a las personas de una visión alternativa del liderazgo, concebido no como un rol, un estatus o un cargo, sino como una actividad (Spillane, 2006). En el proyecto "Liderazgo para el Aprendizaje" antes mencionado les tomó mucho tiempo a los participantes asimilar esta concepción de liderazgo como actividad, concepto difícil de materializar en las prácticas cotidianas de las escuelas. Sin embargo, el concepto se volvió menos extraño a través del ejemplo de cómo en otras escuelas los estudiantes, administrativos, profesores recién recibidos, cuidadores y cocineros podían tomar iniciativas y lo hacían, podían producir cambios e inspirar a quienes los rodeaban. Ver las cosas bajo otro prisma fue útil para volver menos enigmático el enigma del talento. Con ojos nuevos y una mirada renovada pareció más cercana la posibilidad de atreverse a liderar y a seguir.

Aun cuando personas comunes y corrientes pueden realizar cosas extraordinarias, eso no implica que no existan también personas extraordinarias que pueden mostrar, desde una temprana edad, una capacidad especial para cambiar su mundo y el de quienes los rodean (Goleman, 1996). Sería un acto de miopía de parte de las escuelas y de los distritos escolares no ampliar sus redes para captar personas capaces de traer nuevos desafíos e ideas frescas a escuelas que durante demasiado tiempo solo han mirado hacia adentro. Pero, como lo señalan Michaels et al. (2001), cultivar el tesoro interior y enfrentar los desafíos exteriores son estrategias complementarias y no antagonistas. Las empresas exitosas son aquellas que abren espacios para que crezca el talento, que construyen una cultura de alto rendimiento y combinan un fuerte

desempeño ético con un entorno abierto y confiado. La retroalimentación informal, el *coaching* y el mentoreo constituyen palancas de desarrollo fundamentales. A la vez, es siempre importante estar al acecho de nuevas ideas, buscando nuevas formas, en nuevos lugares.

Bibliografía

d'Arbon, T. and Dorman, J. (2003). Leadership succession in New South Wales Catholic schools: Identifying potential principals. *Educational Studies,* 29: 2–3.

d'Arbon, T., Duignan, P., Duncan, D. J. and Goodwin, K. (2001). Planning for the future leadership of Catholic schools in New South Wales. British Educational Research Association Annual Conference, University of Leeds, September 13–15.

Anderson, M. E. (1991). *Principals: How to train, recruit, select, induct, and evaluate leaders for America's schools*. Eugene, Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon, 133 pages. ED 337 843.

Baker, P., Curtis, D. and Bereson, W. (1991). *Collaborative opportunities to build better schools.* Bloomington, IL: Association for Supervision and Curriculum Development.

Barker, R. A. (1997). How can we train leaders if we do not know what leadership is? *Human Relations,* 50(4): 343–362.

Bennis, W. (1997). *Organizing genius: The secrets of creative collaboration.* London: Nicholas Brealey.

Boris-Schacter, S. and Langer, S. (2002). Caught between nostalgia and utopia. *Education Week,* 34: 36–37.

Brooking, K., Collins, G., Court, M. and O'Neill, J. (2003). Getting below the surface of the principal recruitment 'crisis' in New Zealand primary schools. *Australian Journal of Education,* 2: 146–158.

Cheng, Y. C. (2005). *Multiple thinking and multiple creativity in organization learning*. Hong Kong: Institute of Education.

Collins, J. (2001). *Good to great: Why some companies make the leap —and others don't*. London: Random House.

Collins, J. and Porras, G. (1994). *Built to last*. New York: Harper Business Essentials.

Coser, L. A. (1974). *Greedy institutions: Patterns of undivided commitment*. New York: The Free Press.

Court, M. R. (2002). Alternatives to the lone(ly) principal. *SET: Research for Teachers,* 3: 16–20.

Cowie, M. (2005). A silver lining with a grey cloud? The perspective of unsuccessful participants in the Scottish Qualification for Headship Programme across the north of Scotland. *Journal of In-service Education,* 31(2): 393–410.

Cullen, J. (2004). Leadership development in struggling schools. Paper presented at the International Congress of School Effectiveness and Improvement, Rotterdam, January 6–9.

Darling-Hammond, L. and Sykes, G. (2003). Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the "highly qualified teacher" challenge. *Education Policy Analysis Archives,* 11: 33.

Dorman, J. P. and d'Arbon, T. (2001). Assessing impediments to leadership succession in Australian catholic schools. *School Leadership and Management,* 23(1): 25–40.

Draper, J. and McMichael, P. (2000). Contextualising new headship. *School Leadership and Management,* 20(4): 459–473.

Draper, J. and McMichael, P. (2003). Keeping the show on the road? The role of the acting headteacher. *Educational Management and Administration,* 31(1): 61–81.

Elmore, R. and Burney, D. (1999). Investing in teacher learning: Staff development and instructional improvement. In L. Darling-Hammond and G. Sykes (Eds.), *Teaching as the Learning Profession. Handbook of Policy and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 263–291.

Fidler, B. and Atton, T. (2004). *The headship game: The challenges of contemporary school leadership.* London: RoutledgeFalmer.

Fink, D. and Brayman, C. (2006). School leadership succession and the challenges of change. *Educational Administration Quarterly,* 42(1): 62–69.

Flintham, A. (2003). *Reservoirs of hope*. Nottingham: National College of School Leadership.

Frost, D., Durrant, J. and Head, M. (2000). *Teacher-led school improvement.* London: Routledge.

Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change.* New York: Teachers College Press.

Gates, S. M., Ringel, J. S., Santibañez, L., Ross, K. E. and Chung, C. H. (2003). *Who is leading our schools? An overview of school administrators and their careers*. Santa Monica, California: RAND.

General Teaching Council of Wales (2002). The Teacher Recruitment Survey.

Gladwell, M. (2002). The talent myth: Are smart people overrated? *New Yorker*, 22 July, 28–33.

Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence.* London: Bloomsbury.

Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration,* 28(3): 317–338.

Gronn, P. (2003). *New work of educational leaders: Changing leadership practice in an era of school reform*. London: Paul Chapman.

Groysberg, B., Nanda, A. and Nohria, N. (2004). The risky business of hiring stars. *Harvard Business Review,* 82(5): 212–222.

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflection on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education,* 33(3): 329–352.

Hargreaves, A. (2004). Sustainable leadership. Keynote address delivered at the International Conference on School Effectiveness and Improvement, Rotterdam, January.

Hargreaves, A. and Fink, D. (2005). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hertling, E. (1999). Conducting a principal search. ERIC Digest 133—December 1999.

Hertling, E. (2002). Retaining principals. ERIC Digest.

Hess, F. (2003). *A License to lead? A new leadership agenda for America's schools.* Washington, D. C.: Progressive Policy Institute. [Disponible en línea en: http://www.ppionline.org (consultado en mayo de 2004)].

Howson, J. (2002). *The relationship between head teachers' length of service in primary and secondary schools and selected PANDA grades*. Nottingham: The National College for School Leadership.

Huber, S. and West, M. (2002). School leader development: Current trends from a global perspective. In P. Hallinger (Ed.), *Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Ingersoll, R. M. (2003). *Is there really a teacher shortage?* Center of the Study of Teaching and Policy, University of Washington, Seattle (www.ied.edu.hk/principal conference).

James, C. and Whiting, D. (1998). The career perspectives of deputy headteachers. *Educational Management and Administration,* 26(4): 26–34.

Johnson, S. M. (2004). *Finders and keepers: Helping new teachers survive and thrive in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

Jones, N. (1999). The real world management preoccupations of primary school heads. *School Leadership and Management,* 19(4): 483–495.

Lashway, L. (2003). Finding leaders for hard-to-staff schools. ERIC Digest 173, December.

Leithwood, K. (2002). School leadership in times of stress. OISE Newsletter. [Disponible en línea en: www.utoronto.ca/orbit/school_leader_sample.html (consultado en junio de 2006)].

Leithwood, K. and Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leader effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement,* 4(10): 451–479.

Lieberman, A. and Miller, L. (2004). *Teacher leadership.* San Francisco: Jossey-Bass.

Livingstone, I. (1999). *The workload of primary teaching principals: A New Zealand survey.* Wellington: Chartwell Consultants.

Louden, W. and Wildy, H. (1999). Short shrift to long lists: An alternative approach to the development of performance standards for school principals. *Journal of Educational Administration,* 37(2): 99–121.

Lovely, S. (2004). *Staffing the principalship: Finding, coaching, and mentoring school leaders*. Association for Supervision & Curriculum Development.

MacBeath, J. and Clark, W. (2006). *Final Report of the Phase II Impact Study on the Effectiveness of External School Review in Hong Kong in Enhancing School Improvement Through School Self-Evaluation*. Cambridge: Cambridge Education.

MacBeath, J., Frost, D. and Swaffield, S. (2005). Researching leadership for learning in seven countries (The Carpe Vitam project), *Education Research and Perspectives,* 32(2): 24–43.

MacBeath, J. and Galton, M. (2005). *A life in secondary teaching?* London: National Union of Students.

MacBeath, J., Gray, J., Cullen, J., Frost, D., Swaffield, S. and Steward, S. (2006). *Schools on the edge: Responding to challenging circumstances.* London: Sage.

MacBeath, J., Oduro, G. and Waterhouse, J. (2004). *Distributed leadership in schools*. Nottingham: National College of School Leadership.

Malone, R. J. (2001). Principal mentoring. *ERIC Digest* 149. Eugene, Oregon: ERIC Clearing House on Educational Management.

Martin, P. (1997). *The sickening mind.* London: Flamingo.

McGilchrist, B., Myers, K. and Reed, J. (2004). *The intelligent school.* London: Paul Chapman.

Michaels, E., Handfield-Jones, H. and Axelrod, B. (2001). *The war for talent: How to battle for great people.* Harvard Business School Press.

Middlewood, D. and Lumby, J. (1998). *Human resources management in schools and colleges.* London: Chapman Business.

Mitchell, C. and Sackney, L. (2002). *Profound improvement*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Moos, L. (2003). *Educational leadership: Understanding and developing practice.* Copenhagen, Danmark: Paedagogiske Verlag.

Moreno, J. (2004). Unpublished speech to the Lynch School of Education Leadership Summit, Boston, November.

Mulford, B. (2003). *School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness.* Paris: OECD.

Normore, A. (2004). Recruitment and selection: Meeting the leadership shortage in one large Canadian school district. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy,* 30.

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2001). *Teacher exodus – the meltdown scenario*. Paris: Education Policy Analysis.

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2004). *Schooling for tomorrow*. Paris: Education Policy Analysis.

Plumbley, P. (1976). *Recruitment and selection*. London: Institute of Personnel Management.

Portin, B., Schneider. P., DeArmond, M. and Gundlach, L. (2003). *Making sense of leading schools: A study of the school principalship.* Seattle: Center on Reinventing Public Education.

Pounder, D. G. and Merrill, R. J. (2001). Job desirability of the high school principalship: A job choice theory perspective, *Educational Administration Quarterly,* 37(1): 27–57.

Roza, M., Celio, M. B., Harvey, J. and Wishon, S. (2003). *A matter of definition: Is there truly a shortage of school principals?* Seattle: The Center on Reinventing Public Education.

Senge, P. (2000). *Schools that learn*. New York: Doubleday.

Shen, J., Cooley, V. E. and Wegenke, G. (2004). Perspectives on factors influencing application for the principalship: A comparative study of teachers, principals and superintendents. *International Journal of Leadership in Education,* 7(1).

Southworth, G. (2002). Leadership in English schools: Portraits, puzzles and identity. In A. Walker and C. Dimmock (Eds.), *School leadership and administration: Adopting a cultural perspective.* London: Routledge.

Spillane, J. (2006). *Distributed leadership.* San Francisco: Jossey-Bass.

Stress News (2002). [Disponible en línea en: www.isma.org.uk/stressnw/teacherstress1.htm.]

Surowiecki, J. (2004). *The wisdom of crowds.* New York: Random House.

Swaffield, S. (2004). Critical friends: Supporting leadership, improving learning. *Improving Schools,* 7(3): 267–278.

Thomson, P., Blackmore, J., Sachs, J. and Tregenza, K. (2003). High stakes principalship—sleepless nights, heart attacks and sudden death accountabilities: Reading media representations of the United States principal shortage. *Australian Journal of Education,* 47(2): 118–132.

Tucker, M. and Codding, J. (Eds.). (2003). *The principal challenge: Leading and managing schools in an era of accountability.* San Francisco: The Jossey-Bass Education Series.

Van Aalst, H. (2003). *Networking in society, organisations and education. In OECD, Schooling for tomorrow: Networks of innovation: Towards new models for managing schools and systems* (Paris: OECD).

Walker, A., Stott, K. and Cheng, Y. C. (2003). Principal supply and quality demands: A tale of two Asia-Pacific states. *Australian Journal of Education,* 2: 197–208.

Wallace, M. and Hall, V. (1994). *Inside the SMT: Teamwork in secondary school management.* London: Paul Chapman.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice, learning, meaning and identity.* Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, T. R. (2001). *Unrecognised exodus, unaccepted accountability: The looming shortage of principals and vice-principals in Ontario public school boards.* Ontario: School of Policy Studies.

Wylie, C., Mitchell, L. and Cameron, M. (2002). *Sustaining school improvement—ten primary schools' journeys.* Wellington: New Zealand Council for Educational Research. [Disponible en línea en: www.oise.utoronto.ca/orbit/school_leader]

Reclutamiento y retención de líderes escolares de alto desempeño: cómo enfrentar el desafío*

Ser y transformarse en director de escuela

Ser y transformarse en director de escuela ya no es lo que solía ser. Esta afirmación pareciera ser válida en todos los países donde se han investigado los roles, el reclutamiento, la selección y la preparación de los líderes destacados. En muchos lugares, esto se ha traducido en una "crisis" del reclutamiento, término que resulta más atractivo para los medios de comunicación que para las personas que dictan las políticas, quienes temen que estas palabras alarmistas se transformen en una profecía autocumplida. Sin embargo, una serie de datos internacionales ilustran la creciente dificultad para atraer y retener a líderes escolares de calidad (Ingersoll, 2003; Fidler y Atton, 2004; Normore, 2004; MacBeath et al., 2009).

El problema que enfrentan los encargados de las políticas educativas es que muchas veces las personas calificadas superan en número a las vacantes. Un estudio realizado en 2004 para el *National College for School Leadership* [Escuela Nacional para al Liderazgo Escolar] en Inglaterra reportó que "es necesario que el sistema en su conjunto revise las recompensas y los desafíos del liderazgo escolar… los datos sugieren que hay suficientes personas que podrían transformarse en directores" (Creasey et al., 2004, p. 5). De hecho, ese mismo año solo un 43% de las personas que habían terminado sus estudios en el *National College for School Leadership* ocupaban cargos de liderazgo cinco años después de graduarse. El estudio identificó lo que los autores describen como "subdirectores" o "encargados suplentes", personas que no querían asumir la responsabilidad de dirigir una escuela. Similarmente, en los Estados Unidos, tres estudios realizados en Nueva York, Illinois y Carolina del Norte

* *Recruitment and retention of senior school leaders: Meeting the challenge* fue publicado originalmente en: *European Educational Research Journal* Vol. 8, N° 3, 2009.

no arrojan información de que la demanda supere a la oferta (Deangelis y Presley, 2008; Goldhaber et al., 2008; Feng y Sass, 2008). Esos estudios concluyen que, si bien hay un aumento global en el número de administradores generales, esto se debe sobre todo a que el número de subdirectores y otros cargos que apoyan a la dirección ha crecido más que el de los directores. En otras palabras, hay una oferta bastante abundante de personas que cuentan con las calificaciones necesarias pero que, al igual que en Inglaterra, y como se deduce de investigaciones recientes en Escocia, quieren seguir siendo "la madrina de la boda pero no la novia".

La dimensión de género

La metáfora anterior puede ser particularmente ilustrativa en relación al género, ya que la evidencia internacional sugiere que es menos probable que las mujeres aspiren al cargo de directoras. En muchos países, ellas siguen teniendo menos presencia en altos cargos en el nivel secundario. En Inglaterra, por ejemplo, Fidler y Atton (2004) encontraron que por cada 30 nombramientos de hombres en las escuelas primarias hay 70 de mujeres. La situación es prácticamente inversa en las escuelas secundarias (69 nombramientos frente a 31). En alguna medida, esto se debe al hecho de que las mujeres le dan prioridad al hogar y a la familia. Riehl y Byrd (1997) descubrieron que las mujeres casadas y con hijos tenían menos oportunidades de migrar de la docencia a la administración; otros estudios señalan que las etapas claves de promoción generalmente se dan en una fase temprana de la carrera y en un momento en que muchas personas pueden estar planificando tener hijos o ya los están teniendo. Una carrera en gestión escolar puede estar reñida con las opciones de una mujer y con las responsabilidades que ella decide asumir al sopesar los beneficios personales de una carrera *versus* los valores familiares (Clarke et al., 1999; Ozga, 2000).

Sin embargo, esta es tan solo una explicación parcial, y es necesario tomar en cuenta factores sistémicos, históricos y políticos más amplios. Como argumenta Tallerico (2000), puede que las mujeres no se sientan motivadas a postular a cargos superiores debido a los supuestos de género de las personas que las contratan y al legado de una profesión dominada por los hombres. Estos temas adquieren especial relevancia en las culturas del Medio Oriente y de África, descritas con claridad por Jansen (2009) en Sudáfrica y por Oduro (2008) en Gana.

Como lo ilustran esos estudios realizados en África, el tema del género no es fácilmente separable de la etnia. En el relato de Jansen sobre las políticas institucionales con respecto a los privilegios en Sudáfrica, se muestra que las mujeres negras ocupan el escalafón más bajo de las jerarquías de género y de etnia. Aunque el estatus y la autoridad están profundamente arraigados en ese contexto cultural, la intersección

género/etnia constituye un poderoso factor común. En los Estados Unidos, donde cada vez hay más mujeres afroamericanas en cargos de dirección o de jefatura de administración, el estudio de Brown (2005) demuestra que sigue existiendo un desequilibrio de género y de etnia, ya que los afroamericanos representaban tan solo el 11% de los directores de escuela, en tanto que aproximadamente el 20% de los estudiantes eran afroamericanos. Gordon (1994) sugiere que la experiencia adversa de estos estudiantes, la aparente falta de respeto por las minorías, su percepción de la docencia como una profesión de bajo estatus y mal remunerada, y su percepción de los educadores como personas blancas y de clase media, en alguna medida explican por qué los problemas de reclutamiento se perpetúan de generación en generación.

Lo que atenta contra el cambio es el legado intergeneracional que se recibe de la escuela y de la experiencia escolar, ya que el currículo oculto del estatus, poder y privilegio se manifiesta en todos los aspectos de la cultura escolar y de la sala de clases. Existe una frase humorística según la cual la sala de clases es un lugar donde treinta niños observan cómo trabaja un profesor. Lo que los niños se llevan consigo de su experiencia escolar, más que el contenido de un currículo sobrecargado, es la vida, los ejemplos y las acciones que ahí observan, y que en su conjunto expresan el silencioso lenguaje de las disposiciones y valores. Así como el trabajo de los docentes es muy visible para los niños, y para muchos un factor disuasivo de seguir una carrera en pedagogía, el trabajo de los directores es muy visible para los docentes. Puede que las horas de trabajo y la multiplicidad de tareas sean tan solo la manifestación palpable de valores subyacentes con los que los profesores no están de acuerdo.

Factores de insatisfacción y desincentivos

Existe una conexión inherente entre lo que los directores consideran poco satisfactorio en su trabajo y los desincentivos que mencionan los potenciales candidatos para asumir un cargo de director o directora. Las múltiples responsabilidades, las largas horas laborales y el estrés son factores evidentes para todos. Lo que la literatura suele destacar son aquellos factores que producen una sensación de agotamiento, que consumen la energía y el entusiasmo de los líderes y les niegan el espacio para un liderazgo creativo. Los temas recurrentes son el cansancio extremo, la carga de trabajo (ambos atribuibles al ritmo del cambio), la responsabilidad, las exigencias burocráticas, las preocupaciones personales y domésticas, el equilibrio trabajo-vida y factores sociales que van más allá de la escuela. El peso total de esos factores es mayor que la suma de cada factor individual.

Las jornadas laborales de entre doce y quince horas que describen muchos estudios (Marshall, 1986; Brunner, 2000; Galton y MacBeath, 2007) dejan poco espacio

para otras actividades y aparecen muchas veces como causantes de conflictos de pareja y rupturas matrimoniales: “Era una presión enorme y constante en nuestro matrimonio. Ahora estamos divorciados” (Galton y MacBeath, 2007, p. 10). Aunque las largas jornadas laborales no son privativas de las escuelas, las características de dicho trabajo exigen una capacidad especial para “gestionar” la relación con diferentes interlocutores tales como niños, padres y un equipo educativo que incluye a profesores de una amplia gama de disciplinas y afiliaciones, personal auxiliar y administrativo, sin mencionar las múltiples agencias externas, cada una con sus propias convenciones, protocolos y sistemas de valores.

Las presiones sobre el director se ven redobladas en muchos países por el hecho de que la toma de decisiones ha sido devuelta al nivel escolar y por la tendencia creciente hacia un mercado de la educación. A medida que los gobiernos han ido traspasando el poder (o tal vez un cierto grado de discrecionalidad) al nivel local o escolar, las exigencias en materia de rendición de cuentas han ido aumentando en forma proporcional (Moos, 2003). Sin embargo, paradójicamente, a pesar de disfrutar de un poder más amplio, los líderes escolares declaran que tienen menos espacio de maniobra (Fink y Brayman, 2006), a veces describiéndose a sí mismos como “gerentes intermedios”, atrapados entre las demandas de sus comunidades escolares y las de las autoridades locales o gerentes de distrito.

Mientras las personas a cargo de desarrollar las políticas están abocadas a escoger las mejores ideas y a la “búsqueda del unicornio” (Hampden-Turner y Trompenaars, 1993), el impacto sobre las escuelas es de “cambio constante” (Mulford, 2003). La multiplicidad y simultaneidad de iniciativas deja poco espacio para que los líderes escolares se acomoden a nuevas ideas (las que muchas veces son vistas como un reciclaje de las antiguas) dentro de una agenda administrativa y un currículo de por sí sobrecargados. Pareciera que el problema no radica tanto en el cambio *per se* sino en el cambio impulsado por fuentes externas, que mina la capacidad de los directores para ejercer los talentos de liderazgo por los que fueron reclutados. Muchos directores sienten que desempeñan cargos administrativos en los que tienen que acatar y ejecutar agendas que son decididas en otro lugar pero por las que, sin embargo, tienen que rendir cuentas.

Hess (2003, p. 1) argumenta que en el mundo de la educación escolar del siglo XXI, los líderes tienen que ser capaces de “impulsar la rendición de cuentas y las tecnologías revolucionarias, desarrollar sistemas de evaluación basados en el rendimiento, rediseñar estructuras de gestión obsoletas, reclutar y formar personal no tradicional, tomar decisiones basadas en datos, crear culturas profesionales y asegurarse de que las necesidades de cada niño estén cubiertas”.

Al no haber evidencia de resiliencia o creatividad para manejar la complejidad, la intensificación de las responsabilidades que observan es un factor clave para disuadir a los subdirectores y docentes en carrera directiva de postular a un cargo de director o directora. En Escocia, Draper y McMichael (1998) hallaron poca concordancia entre lo que los aspirantes esperaban de un cargo de liderazgo y su experiencia una vez en el cargo. El 80% de un grupo de 37 directores recién nombrados experimentó una falta de entusiasmo e impacto negativo ante su nueva realidad. Draper y McMichael escriben: “Muchos nuevos directores se sintieron agobiados por la falta de tiempo para ellos mismos y para su desarrollo profesional”. Describieron su nuevo rol como “una ocupación absorbente, para la cual el haber ocupado un cargo de director o directora los había formado parcialmente, pero sin hacerles sentir las duras aristas de la realidad” (1998, p. 207). Las pasantías en cargos de dirección constituyen una forma de inducción que brinda experiencia de primera mano aunque, como señalan Draper y McMichael (2002, 2003), es igualmente probable que disuada a las personas de postular al cargo o que les abra un camino para llegar a la dirección. Los directores en pasantía se sintieron desalentados por sentir que el cargo consumía todo su tiempo, que no había directrices para ese rol, que estaba plagado de incertidumbres, que contaban con muy poco respaldo por parte del empleador y que no existían preparación, pautas o apoyo para el desarrollo de su carrera.

En Inglaterra, el estudio de 2002 de Earley et al. reveló que una pequeña minoría de directores (un 17%) consideraba haber sido preparado para el rol, en tanto que solo uno de cada ocho se sentía bien equipado para lidiar con los problemas del liderazgo y la gestión escolar. Holligan et al. (2006, pp. 109-110) encontraron que cuando se les pidió a los directores novatos ingleses que expresaran su nivel de confianza en relación a 26 aspectos de la gestión y del liderazgo, seis temas clave fueron destacados como problemáticos: transformar la fuerza de trabajo escolar, manejar presupuestos, lidiar con personal poco efectivo, administrar las instalaciones, lidiar con problemas personales y presiones del rol, y manejar su tiempo.

La soledad de la dirección es un tema recurrente. Por una parte está la falta de respaldo de las autoridades locales o del distrito escolar y, por otra, la dificultad y las inhibiciones profesionales que obstaculizan que los directores puedan abrir sus sentimientos a su personal. Típicamente, son las esposas, maridos, parejas y amigos quienes se llevan el peso de la descarga emocional y el desahogo. El poder abrirse a una persona confiable es algo vital.

Desafortunadamente, los estudios sobre educación nos brindan más información acerca de los desincentivos para postular a cargos directivos que sobre el tipo de incentivos que podrían atraer a las personas. En un contexto australiano, Mulford

(2003) escribe que los directores requieren de "tiempo y espacio para transformarse en líderes, en lugar de estar atosigados por la burocracia" y sostiene que es necesario "soltar las amarras" que atan a los líderes escolares a estructuras y sistemas que les dejan poco espacio de maniobra y sustento profesional. Pounder et al. (2001) señalan que los esfuerzos para mejorar las condiciones laborales deberían tomar en cuenta la orientación idealista de muchos educadores que ingresaron al ámbito de la educación porque querían cambiar las cosas. Estos autores se encontraron con que, cuando se les pidió a los subdirectores o asistentes de dirección que consideraran los atractivos de la conducción de un colegio, ellos les otorgaron el mayor peso a los beneficios psicológicos, particularmente a la posibilidad de influir en la educación.

Desde esta perspectiva, la oportunidad de hacerse cargo de una escuela con problemas puede de hecho ser un incentivo pero, como argumentan Pounder et al., solo si el cargo confiere la autoridad y el respaldo para focalizarse en mejoras sustanciales para las personas y en las prácticas pedagógicas, en contraposición a la gestión por la gestión. Un hallazgo que tal vez resulte sorprendente (Loeb et al., 2005; Opfer, 2008) es que para los potenciales postulantes tanto la ubicación como la composición social de la escuela pesaban menos que los "procesos organizacionales" o las "condiciones" de la escuela. Estos investigadores mostraron que cuando los procesos y las condiciones escolares están incluidos en modelos sin apoyo, las características demográficas, el nivel socioeconómico, el logro de los estudiantes y la raza pierden su significación estadística.

Los procesos y condiciones escolares que parecen influir más positivamente son el mentoreo, los programas de inducción, y la autonomía y el apoyo a las decisiones tomadas. Smith e Ingersoll (2004), por ejemplo, encontraron que mientras más formas de respaldo tuvieran los educadores, más baja era la probabilidad de que renunciaran o se fueran a otra escuela. Johnson y Birkeland (2003) informaron que era más probable que los profesores permanecieran en escuelas con "culturas profesionales integradas", es decir, escuelas donde había un fuerte respaldo entre colegas, colaboración e intercambio abierto de ideas.

Las escuelas y los líderes escolares necesitan amigos

Es más factible que una escuela mejore si cuenta con respaldo externo. Esta es la conclusión a la que llegan Baker et al. (1991), quienes compararon escuelas con y sin respaldo externo. Este apoyo puede adoptar diferentes modalidades, entre las cuales las más comunes son el mentoreo, el *coaching* y la amistad crítica. Si bien estas son muy similares en la práctica, existen distinciones conceptuales entre ellas. La diferencia esencial radica en la naturaleza de la relación: la amistad crítica se considera

como una oportunidad de aprendizaje mutuo y es recíproca (Swaffield, 2004), en tanto que en el *coaching,* el *coach* es más directivo e intervencionista que el amigo crítico o el mentor. La forma en que se conciben estos roles difiere en forma significativa y la mejor manera de ilustrarlos es mediante una comparación entre las experiencias de Nueva Zelanda e Inglaterra, y la nueva concepción de camino guiado a la dirección desarrollada en Escocia.

En Nueva Zelanda, la Oficina de Revisión Escolar les ofrece a las escuelas un "amigo o amiga", quien no trae consigo una agenda predeterminada sino que toma como punto de partida las prioridades de la escuela y de sus grupos de interés. El amigo o amiga puede estar presente como un "acompañante" o abogar por la escuela durante el proceso de revisión externa, lo que constituye una forma inequívoca de apoyo para el director. En cambio, en Inglaterra, el término "amistad crítica" ha sido utilizado por el Gobierno para describir la creación reciente de un Socio para el Mejoramiento Escolar (*School Improvement Partner, SIP*), cuya función más visible es apoyar a los directores, pero que trae consigo una agenda preestablecida de rendición de cuentas. También puede transformarse en el agente principal para que se adopten "medidas especiales" en relación a la escuela e, incluso, para que esta sea eventualmente clausurada.

Los líderes escolares necesitan amigos en los que puedan confiar y con quienes puedan hablar sinceramente acerca de los desafíos que enfrentan, sin temor a que sus dichos después se vuelvan contra ellos. Esa es la conclusión clara de la investigación desarrollada por Sue Swaffield en Inglaterra (2009). En su cuestionario y entrevistas de seguimiento con directores se propuso descubrir cuáles eran las características que hacían que estos consideraran a determinadas personas como un amigo crítico. No resulta sorprendente que mencionaran en general el "apoyo" y el "cuestionamiento". Sin embargo, también señalaron que tanto el apoyo como las observaciones de mejora tenían que ser "adecuados", y valoraron las correcciones cuando eran constructivas, realistas y no enjuiciadoras. El "conocimiento", bajo una multiplicidad de formas, también fue muy valorado. Los directores apreciaban a las personas con buenos conocimientos profesionales y que tenían una comprensión profunda y una buena experiencia. Buscaban a alguien que comprendiera la agenda educacional global, el contexto local y particularmente las características específicas de su escuela. Valoraban a alguien que comprendiera las presiones a las que están sometidos los directores, probablemente por haber vivido ellos mismos una experiencia similar. Pero por sobre todo, buscaban a alguien a quien pudieran respetar y en quien pudieran confiar, que compartiera los mismos valores y la misma irreverencia en relación a la política gubernamental.

La confidencialidad fue un factor relevante, así como también la independencia del amigo crítico, sin que mediara ninguna carga oculta, como una lealtad no declarada o el tener que rendir cuentas a una agencia externa, y la capacidad de ofrecer un punto de vista desinteresado. Si bien algunos directores expresaron que apreciaban las sugerencias directas, se refirieron a la importancia de tener a alguien que los ayudara a pensar y que también actuara como caja de resonancia. Asimismo, mencionaron una gama de habilidades interpersonales, como dar retroalimentación y simplemente estar disponible o por lo menos accesible. Las cualidades que fueron consideradas con mayor frecuencia como "muy valiosas" son: "alguien con quien pueda hablar en confianza" (80%), "alguien que me ayude a pensar mejor" (75%) y "que comparta las buenas prácticas aprendidas en otro lugar" (72%).

Un camino flexible a la dirección

Esos tres elementos de la ecuación probaron ser de primordial importancia en el programa "Un Camino Flexible a la Dirección" desarrollado en Escocia, lo que explica por qué fue tan ampliamente acogido por los potenciales directores. Este programa comenzó a tomar forma entre 2005 y 2006, y tuvo su experiencia piloto en el período 2007-2008. Se argumentaba que los aspirantes a directores se beneficiarían de un apoyo más focalizado si este les era brindado por un *coach* dedicado, lo que permitiría "a un aspirante a director beneficiarse de la oportunidad de reflexionar sobre su propia práctica, compartir su autoevaluación y entablar un diálogo de calidad con una persona cuyo claro propósito era proporcionarle apoyo, pero también desafíos" (Scottish Executive Education Department [SEED], 2006, p. 15).

La evaluación del programa piloto, efectuada por un equipo de las universidades de Glasgow y Cambridge en el período 2007-2008 (Davidson, Forde, Gronn, Lowden, MacBeath, Martin y McMahon) indicó que, sin excepción, era la relación de *coaching* la que inspiraba más confianza en los a menudo inseguros candidatos, convenciendo a los subdirectores putativos de que la dirección era una opción realista y que la distribución del liderazgo no era solo una pretensión académica. Este, junto con el establecimiento de una red de relaciones profesionales, era el impulso para "cruzar el Rubicón", como lo expresara un candidato (Davidson et al., 2008).

La confianza en la relación de *coaching* fue siempre destacada como un factor clave porque les daba la posibilidad de compartir en profundidad, sin riesgos ni juicios. La neutralidad del *coach*, quien tenía escaso o nulo conocimiento de la escuela de cada candidato, fue descrita como un aporte "incontaminado" para reinterpretar situaciones. A veces, las reuniones con el *coach* se realizaban fuera de la escuela o

en lugares de la escuela que no eran accesibles a otras personas, lo que contribuía a reforzar la neutralidad de la relación.

La contribución distintiva del *coach* era ofrecer un contexto y una relación que iba más allá de hablar las cosas a fondo o de desahogarse; más bien se trataba de un intercambio marcado por la escucha empática, la afirmación, la indagación y el cuestionamiento. Mientras la conversación doméstica era expresada en términos de una descarga emocional y de la necesidad de aceptación sin reservas, el *coach* era valorado por su cuestionamiento acompañado de un respaldo emocional.

> *[El coach fue] brutalmente honesto y, pensándolo retrospectivamente, es algo que realmente aprecio. Era lo que yo necesitaba. No es alguien que te va a decir que eres fantástico. Es alguien que te habla y aconseja y te hace reflexionar acerca de dónde estás parado.*
>
> *La oportunidad de sostener esa clase de diálogo con alguien es tan rara en la vida profesional que llevamos, que creo que hacerse ese espacio puede ser lo que a futuro marque la diferencia.*

Para aquellos que se sentían solos o agobiados por las incesantes demandas de sus roles, el *coach* llenó el vacío y fue alguien con quien poder hablar, un oasis de calma e incondicionalidad. La calidad e intensidad de la interacción con el *coach* fue tal que muchos candidatos declararon haber podido olvidar las demandas y presiones del trabajo durante dos horas para focalizarse en el aquí y el ahora. Los entrevistados establecieron distinciones entre el *coaching ad hoc*, el formal, el estricto y de apoyo, el grito por ayuda a través de un mensaje de correo electrónico o llamado telefónico, el espacio formalmente acordado y la adhesión estricta a un protocolo, como por ejemplo discutir un tema predefinido. Hubo muchos comentarios en las entrevistas y los grupos de discusión acerca de que el *coach* "estaba ahí para uno". Por su parte, los *coaches* expresaron que el "estar ahí" para alguien era emocionalmente demandante y lo describieron como una experiencia intensa, pero también como una donde la satisfacción era producto de poder ser testigo de "los primeros pequeños pasos" y de "los saltos" que los candidatos lograban en su desarrollo profesional.

Era emocionalmente agotador porque la escucha profunda es difícil, al sintonizarse tanto con lo no dicho como con lo que se hace explícito, muchas veces poderosamente expresado en los silencios. Un *coach* caracterizó la relación de *coaching* como dialógica, contraria a un enfoque puramente basado en preguntas; más bien se centraba en "expresar" y "reformular" lo que el candidato decía o sentía, valiéndose de ello para plantearle un reto:

Se trata de expresar lo que ves y lo que oyes y no de emitir juicios, olvidar los juicios; para mí es mucho más fácil y las personas lo aceptan, las personas aceptan el reto porque saben que no las estás juzgando, saben que realmente las estás retroalimentando y para mí eso realmente ha sido potente.

Las oportunidades para un diálogo de esa calidad rara vez están disponibles para quienes ocupan la cima de la pirámide organizacional, lo que explica por qué los directores a menudo reciben tan bien a los investigadores que se toman el tiempo para escuchar sus historias dentro de un espacio de confidencialidad y que están abiertos a un escepticismo sincero. En nuestra experiencia de entrevistar a directores, las entrevistas de una hora a las que accedieron con alguna resistencia inicial podían prolongarse hasta las dos horas a medida que los entrevistados tomaban la oportunidad para desahogarse, disfrutando de la ocasión para reflexionar y ver las cosas bajo un nuevo prisma. Si bien no se trata de una relación de *coaching* o de amistad crítica, la entrevista hábil se caracteriza por la escucha incondicional y por la exploración, lo que da lugar a respuestas del tipo "nunca lo había visto así antes" o "me ha permitido volver a conectar con lo que realmente es importante para mí y me ha dado las fuerzas para reafirmarlo". La mayoría de las veces fueron los entrevistados quienes ofrecieron sinceros agradecimientos al final de la entrevista, y no al revés.

Sin embargo, las entrevistas no siempre abren espacios profundos de reflexión. Como lo señalan Lieberman y Friedrich:

En muchos estudios de liderazgo, uno de los problemas es que el liderazgo es cotidiano y ocurre en medio de múltiples actividades y acciones que se acumulan a lo largo del tiempo. Las clásicas estrategias de recolección de datos –entrevistas, encuestas e incluso las observaciones y los grupos de discusión– a menudo no logran revelar las interconexiones y la variedad de actividades, estrategias y tácticas que las personas desarrollan con el tiempo cuando asumen responsabilidades de liderazgo (2008, p. 43).

Tensiones y dilemas

Se requiere de una calidad particular de amistad crítica o *coaching* para explorar las múltiples actividades, los dilemas que se vuelven tan intrínsecos a la vida cotidiana que la tiranía de lo urgente no permite tomar decisiones acerca de lo que hay que seguir haciendo, lo que hay que dejar de hacer y lo que hay que comenzar a hacer. En nuestro segundo estudio escocés (MacBeath et al., 2009), en el cual no era inusual que los directores de establecimiento declararan tener semanas laborales de 70 a 80 horas, las tensiones cotidianas consistían en decidir si prestar atención a las demandas

insistentes del gobierno u otorgar respaldo a un niño afligido; ofrecer un descanso al profesor atribulado a costa de las propias y apremiantes prioridades; dedicarles tiempo a los apoderados o a reuniones con agencias sociales externas; equilibrar el tiempo para la familia y el trabajo; prestar atención a la propia salud física y mental.

Estos temas encuentran un eco en una escuela de Hertfordshire, en Inglaterra. Un director de escuela secundaria lo expresó así:

> *Tengo tres pistolas apuntándome a la nuca: la primera es la necesidad de preparar a la escuela para otra visita de los inspectores porque estamos bajo el régimen de medidas especiales; la segunda es la necesidad de presentar un caso a la autoridad local que amenaza con clausurar la escuela; y la tercera es la necesidad de mejorar los índices de logro para que nos saquen de la categoría de escuela "en situación difícil". Y luego está el pequeño problema de tratar de manejar y liderar la escuela en el día a día y responder a las necesidades de los estudiantes y la comunidad (Frost, 2005, p. 76).*

En un contexto muy diferente, escuchamos un reclamo desgarrador muy similar expresado por el investigador italiano Ribolzi, quien describió la situación de los directores en ese país como la de "una persona que tiene que encontrar un gato negro en una habitación oscura en una noche sin luna", que tiene que "garantizar resultados escolares que todavía no han sido definidos, sin parámetros para medirlos y sin ninguna idea de cómo actuar para cambiarlos" (1997, p. 12).

La investigación de Neil Dempster sobre los dilemas éticos que enfrentan los directores australianos describe cómo los líderes tienden a responder a un dilema con una respuesta "de primer impulso" o intuitiva. Según el autor, se trata de un impulso que surge espontáneamente de los valores de la persona. Su estudio lo llevó a la firme conclusión de que, a pesar de lo valioso y a menudo "correcto" que resulta este primer impulso, es una decisión tomada a solas y a veces acompañada de dudas y autorrecriminaciones. Escribe:

> *Necesitan tener acceso a un mentor para poder hablar sobre sus valores personales y profesionales (Fullan, 2002; Southworth y Weindling, 2002). Cuando una persona se abre a un colega respetado, puede cuestionar, reforzar o reformular sus posiciones. Sin este tipo de acceso, es difícil que los líderes escolares desarrollen la debida comprensión de sus propios valores (Begley, 2006), que son los que alimentan su "primer impulso" o su intuición acerca de lo que es ético (Dempster, 2008, p. 97).*

Mientras la respuesta espontánea es emocional e intuitiva, cuando se explora con calma puede ser examinada con objetividad racional. Es lo que Dempster describe como "flexibilidad cognitiva". Denota cómo las consideraciones racionales influyen en los dilemas emocionales y cómo los líderes escolares construyen confianza y respeto por sus decisiones cuando incorporan al proceso de toma de decisiones a otras personas en las que confían y a las cuales respetan (Duignan, 2003).

Sin embargo, como señala Dempster, este respaldo al liderazgo no viene envasado y a la hora requerida: "Tiene que ser deliberadamente adquirido, porque sin él los directores como grupo están expuestos a los efectos debilitadores del estrés emocional". Dempster concluye que tener un marco de referencia ético dentro del cual tomar decisiones es un indicador útil acerca de cómo proceder en el futuro:

> *Comprender lo que es teóricamente posible es un elemento predictor de acciones futuras y puede brindar mucha tranquilidad a los líderes que tratan de conservar la calma, la paciencia y la racionalidad cuando las demás personas a su alrededor actúan en forma irracional y emocional. Una comprensión de la ética en acción proporciona una sólida plataforma para el tipo de toma de decisiones informada, esencial para un liderazgo duradero (Dempster, 2008, p. 98).*

Redes de pares

La experiencia del *coaching,* junto con el establecimiento de una red de conexiones con los pares, demostraron ser fortalezas igualmente importantes en el programa "Un Camino Flexible a la Dirección", en Escocia. El respaldo de los pares fue de carácter más terapéutico que la disciplina profesional de la experiencia del *coaching*, pero no fue solo una oportunidad para desahogarse sino también un proceso de aprendizaje colaborativo, en el cual las capacidades de liderazgo incipientes podían hacerse visibles.

Esta forma de respaldo entre colegas ha sido reconocida como una poderosa fuente de renovación profesional y es ampliamente utilizada en el mundo empresarial, por ejemplo, en la creación de las comunidades de práctica de Xerox, donde las personas de diferentes agencias colaboran para enfrentar problemas comunes y buscar soluciones conjuntas (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2003). En el informe de la OCDE sobre *Escuelas para el Futuro* (2003) se argumenta que entre el 70% y el 90% de los conocimientos de los profesionales es "tácito", creado no a través de jerarquías o de la transmisión de la investigación sino a través de "saber quién sabe" (Van Aalst, 2003).

Hay evidencias del poder transformador de este tipo de práctica que provienen de países con culturas muy distintas. En Inglaterra, el programa "Comunidades de Aprendizaje en Redes", iniciado en septiembre de 2002, agrupa a escuelas, autoridades educacionales locales, instituciones de educación superior y a la comunidad en su conjunto para que trabajen en colaboración. Ha sido descrito como "una fuerza positiva para compartir conocimientos y para la innovación". En Australia, Gurr et al. (2005) advierten sobre el valor de compartir en compañía de otros que enfrentan situaciones similares. En Canadá, Begley (2006) llega a una conclusión similar. En los Estados Unidos, los directores entrevistados por Boris-Schacter y Langer (2002) hablaron de la necesidad de compartir, de la reflexión y del desarrollo profesional en profundidad, y señalaron que este era más efectivo cuando formaba parte de la semana laboral. Sin embargo, esto no es fácil de incorporar si no hay una cultura fuerte y resiliente de colaboración, como lo señalan Lieberman y Friedrich (2008) en su trabajo con docentes. Se refieren al conflicto entre profesores que aspiran a liderar y las normas burocráticas de sus escuelas, señalando que, además de las presiones provenientes desde arriba (o como un concomitante de ellas), las fuertes normas de igualitarismo en la cultura de los profesores impiden que alguien se destaque demasiado, ejerciendo el liderazgo sin haber sido invitado a ello. Algo muy similar ocurre en Malasia:

> *En su prisa por modernizar y burocratizar, los líderes políticos pasaron por alto la tradición cultural en que aprendieron los profesores, "la tradición socrática de hacer preguntas, la tradición profética de enfatizar el autoconocimiento, la tradición comunitaria de aprender haciendo y la tradición de contar cuentos escuchando" (Bajunid, 2008, p. 280).*

En Italia, Brotto y Barzano (2008) cuentan la historia de un taller para aspirantes a directores, donde se establece una distinción entre "estar con" y "ser para":

> *Una de las participantes, Stefania, hace una distinción entre "stare con" ("estar con") y "essere per" ("ser para"). Su aspiración de liderazgo es percibida como un "estar con", marcado por una "contagiosa" escucha, empatía, trabajo en grupo y búsqueda de sentido, unido con un "ser para" como empoderamiento y servicio mutuos (2008, p. 235).*

Lo que comparten todos estos testimonios es la importancia que le adjudican a la confianza y a un liderazgo que experimenta, ejemplifica y promueve esta confianza como preludio a –o como condición para– un discurso más rico y una práctica más audaz. En un estudio sobre liderazgo distribuido realizado para el *National College for School Leadership* en Inglaterra (MacBeath et al., 2004) el generar confianza fue descrito como un "campo de fuerza", un tira y afloja de factores, volátil y cambiante,

que lleva a los líderes a adoptar estilos más coercitivos cuando se traiciona la confianza o cuando la toma de riesgos se vuelve demasiado temeraria. En las entrevistas y en los talleres se hizo referencia a una permanente oscilación en las relaciones, donde la confianza está siempre en un equilibrio precario, a la vez que las presiones provenientes de las políticas son una amenaza constante y corrosiva.

La pugna que describieron los directores en este estudio consistía en confiarles el liderazgo a otras personas en una situación en la cual el riesgo y la rendición de cuenta recaían enteramente sobre sus hombros. La forma como manejaban estos temas estaba estrechamente relacionada con la forma o el estadio de distribución del liderazgo en una escuela[1]. En lo que hemos descrito como "distribución formal", la confianza es mantenida en equilibrio por sistemas cautos de control y por lo que Bottery (2004) describe como "confianza calculadora", a saber, el acto de sopesar la confianza que puede otorgársele a una persona en un contexto donde hay mucho en juego. En situaciones en que la distribución es más estratégica que una simple delegación jerárquica, entra en juego la noción de Battery de "confianza profesional"; se trata de una confianza circunscrita al rol que se espera que una persona desempeñe, acompañada por la suposición de que la persona es competente, por lo menos hasta que se pruebe lo contrario. Cuando el liderazgo distribuido madura y se transforma en lo que hemos descrito como "distribución cultural", se produce una confianza mutua profundamente alojada, lo que Bottery describe como "confianza identificatoria", es decir, la capacidad y disposición de ponerse en el lugar del otro, de realizar el imperativo moral (actúa hacia los demás como quisieras que ellos actuaran contigo) y de tratar a los demás con integridad, pese a la presión de obedecer y mandar.

El controlar el cumplimiento de responsabilidades a través del monitoreo, el examen de datos y la gestión del desempeño no necesariamente socavaba la confianza del personal cuando estas medidas eran implementadas en el marco de una cultura de indagación crítica. Todas estas medidas podían ser puestas al servicio de un intercambio amistoso, abriendo la caja de Pandora de las ideas cautivas y creando una oportunidad para cuestionar la rutina y el ritual que ahoga la iniciativa e inhibe la creatividad. Desde la perspectiva del gobierno, la práctica basada en la evidencia permite medir los logros de los estudiantes, pero una preocupación rigurosa por la evidencia puede ser una espada de doble filo. Puede revelar la parquedad de las políticas y sugerir formas de capturar las riquezas ocultas de la vida escolar y del aula. Cuando Elmore (2005) se refiere a "la rendición de cuentas interna" hace hincapié en

[1] N. de la R.: Una descripción de las diversas formas de distribución del liderazgo identificadas en el estudio mencionado puede encontrarse en el capítulo 4, *Liderazgo distribuido: paradigmas, políticas y paradojas.*

la responsabilidad profesional de adueñarse de la historia que se cuenta tanto interna como externamente:

> *La rendición de cuentas interna está construida como un contraste deliberado con la rendición externa. Esto es, la rendición de cuentas interna describe las condiciones en una escuela que preceden y dan forma a las respuestas de las escuelas a presiones que se originan en las políticas fuera de la organización. El nivel o grado de rendición de cuentas interna se mide por el nivel de convergencia entre lo que las personas dicen que es de su incumbencia (responsabilidad), lo que las personas dicen que es responsabilidad de la organización (expectativas), y las normas y procesos internos por los que las personas dan cuenta de su trabajo (estructuras de rendición de cuentas) (2005, p. 17).*

A medida que se construye un fuerte sentido de rendición de cuentas interna, se consolida un sentimiento de confianza para revisar las demandas de la rendición de cuentas externa, mirarlas a través de un lente más crítico y determinar cómo entregar a las autoridades lo que les corresponde, y a los colegas y alumnos lo que por derecho les pertenece. Un punto de partida podría ser el lenguaje, con su terminología que se ha vuelto tan inherente al discurso cotidiano que ha dejado de problematizarse. ¿Qué sucedería si se prohibiera en las escuelas el uso de ciertos términos, como metas, resultados, entrega, valor agregado? ¿Obligaría esto al equipo educativo a crear un nuevo vocabulario? ¿A pensar en forma diferente, a mirar en nuevas direcciones, a reinventar los propósitos fundamentales de la educación escolar?

Conclusión

Los líderes escolares requieren una calidad de apoyo que se acomode a su marco de referencia intelectual y emocional, y que los ayude a extender y redefinir los límites dentro de los cuales se concibe la experiencia. La evidencia es clara. Cruza las fronteras nacionales y los contextos comunitarios. Cuando estas medidas existen, la tarea de dirigir una escuela se vuelve menos desalentadora para el titular del cargo y más atractiva para los asistentes. Para las personas responsables de desarrollar las políticas, esto brinda una experiencia atractiva, aunque cara; sin embargo, deja casi intocadas las prioridades en que descansa la práctica escolar. Tampoco atenúa la responsabilidad de los líderes escolares de poner en práctica dichas políticas en un ambiente competitivo.

En Inglaterra, el rol del "amigo crítico", creado por el gobierno a través del programa Socio para el Mejoramiento Escolar, consiste en ayudar a los directores a trabajar más eficazmente dentro de los parámetros de las políticas, no a cuestionarlas.

Sin embargo, un socio proveniente de este programa, que llega sin el "pesado bagaje" de la rendición de cuentas al gobierno, puede ofrecerle a un director de escuela las herramientas y la confianza en sí mismo para hacer una crítica aguzada, para privilegiar lo importante por sobre lo urgente, las tareas de largo plazo por sobre las de corto plazo, la educación por sobre lo conveniente.

Sin embargo, esto es esencialmente subversivo, y la subversión suele ser un negocio riesgoso, especialmente cuando los directores enfrentan la tarea solos, "exponiendo su propia cabeza" (Thomson, 2009). Sin la confianza que brinda la solidaridad mutua dentro de la escuela y el apoyo de un amigo crítico libre de ataduras ideológicas, aventurarse más allá de los mandatos de las políticas y desafiar los desgastados mantras de las políticas de sucesión seguirá siendo un asunto arriesgado.

Bibliografía

Bajunid, I. A. (2008). Leadership for learning in Malaysia: Understanding the problems and possibilities. In J. MacBeath and Y. C. Cheng (Eds.), *Leadership for learning: International perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers.

Baker, P., Curtis, D. and Bereson, W. (1991). *Collaborative opportunities to build better schools*. Bloomington: Association for Supervision and Curriculum Development.

Begley, P. (2006). Self-knowledge, capacity and sensitivity: Prerequisites to authentic leadership by school principals. *Journal of Educational Administration*, 44(6): 570-589. http://dx.doi.org/10.1108/09578230610704792.

Boris-Schacter, S. and Langer, S. (2002). Caught between Nostalgia and Utopia. *Education Week,* 34: 36-37.

Bottery, M. (2004). *The challenges of educational leadership: Values in a globalized age*. London: Paul Chapman.

Brotto, F. and Barzano, G. (2008). Leadership, learning and Italy: A tale of two atmospheres. In J. MacBeath and Y. C. Cheng (Eds.), *Leadership for learning: International perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers.

Brown, F. (2005). African Americans and school leadership: An introduction *Educational Administration Quarterly,* 41(4): 585-590. http://dx.doi.org/ 10.1177/0013161X04274270.

Brunner, C. C. (2000). *Principles of power. Women superintendents and the riddle of the heart*. Albany: SUNY Press.

Clarke, M. C., Caffarella, R. S. and Ingram, P. B. (1999). Women in leadership: Living with the constraints of the glass ceiling. *Initiatives,* 59(1): 65-76.

Creasey, J., West-Burnham, J. and Barnes, I. (2004). *Meeting the challenge: Growing tomorrow's school leaders*. Nottingham: National College of School Leadership.

Davidson, J., Forde, C., Gronn, P. et al. (2008). *Towards a 'mixed economy' of head teacher development*. Evaluation Report to the Scottish Government. Edinburgh: Scottish Government.

Deangelis, K. and Presley, J. (2008). Leaving schools or leaving the profession: Setting Illinois' record straight on new teacher attrition. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, 26 March.

Dempster, N. (2008). Leadership for learning: Some ethical considerations. In J. MacBeath and Y. C. Cheng (Eds.), *Leadership for learning: International perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers.

Draper, J. and McMichael, P. (1998). Making sense of primary headship: The surprises awaiting new heads. *School Leadership and Management*, 18(2): 197-211. http://dx.doi.org/10.1080/13632439869646

Draper, J. and McMichael, P. (2000). Secondary school identities and career decision making. *Scottish Educational Studies,* 32(2): 155-167.

Draper, J. and McMichael, P. (2002). Managing acting headship: A safe pair of hands? *School Leadership and Management*, 22(3): 289-303.

http://dx.doi.org/10.1080/1363243022000020417

Draper, J. and McMichael, P. (2003). Keeping the show on the road: The role of the acting headteacher. *Educational Management and Administration*, 31(1): 67-81. http://dx.doi.org/10.1177/0263211X030311005

Duignan, P. (2003). Formation of capable, influential and authentic leaders for times of uncertainty. Paper presented at the Australian Principals' Association Conference, Adelaide, September.

Earley, P., Collarbone, P., Evans, J., Gold, A. and Halpin, D. (2002). Establishing the current state of school leadership in England. Research Report No. 336. London: Department for Education and Skills.

Elmore, R. (2005). *Agency, reciprocity, and accountability in democratic education*. Boston, MA: Consortium for Policy Research in Education.

Feng, L. and Sass, T. (2008). Teacher quality and teacher mobility. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, 26 March.

Fidler, B. (1993). Balancing the supply and demand for school teachers. In Fidler, B., Fugl, B. and Esp, D. (Eds.), *The supply and recruitment of teachers*. Harlow: Longman.

Fidler, B. and Atton, T. (2004). *The headship game: The challenges of contemporary school leadership*. London: RoutledgeFalmer.

Fink, D. and Brayman, C. (2006). School leadership succession and the challenges of change. *Educational Administration Quarterly*, 42(1): 62-69. http://dx.doi.org/10.1177/0013161X05278186

Frost, D. (2005). Resisting the juggernaut: Building capacity through teacher leadership in spite of it all. *Leading and Managing*, 10(2): 83.

Galton, M. and MacBeath, J. (2007). *Teachers under pressure*. London: Sage.

Goldhaber, D., Gross, B. and Player, D. (2008). Are public schools really losing their 'best' teachers? The Career Transitions of North Carolina Teachers. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, 26 March.

Gordon, J. (1994). Why students of color are not entering teaching: Reflections from minority teachers. *Journal of Teacher Education*, 45: 346-353. http://dx.doi.org/10.1177/0022487194045005007.

Gurr, D., Drysdale, L. and Mulford, B. (2005). Successful principal leadership: Australian case studies. *Journal of Educational Administration*, 43(6): 539-551. http://dx.doi.org/10.1108/09578230510625647.

Hampden-Turner, C. and Trompenaars, F. (1993). *The seven cultures of capitalism*. New York: Doubleday.

Hess, F. (2003). *A License to lead? A new leadership agenda for America's schools*. Washington, DC: Progressive Policy Institute.

Holligan, C., Menter, I., Hutchings, M. and Walker, M. (2006). Becoming a head teacher: The perspectives of new head teachers in twenty-first-century England. *Journal of In-Service Education*, 32(1): 103-122. http://dx.doi.org/10.1080/13674580500479927.

Ingersoll, R. M. (2003). *Is there really a teacher shortage*? Seattle: Center of the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

Jansen, J. (2009). *Knowledge in the blood*. San Francisco: Stanford University Press.

Johnson, S. and Birkeland, S. (2003). Pursuing a 'sense of success': New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3): 581-617. http://dx.doi.org/10.3102/00028312040003581.

Lieberman, A. and Friedrich, L. (2008). Changing teachers from within: Teachers as leaders. In J. MacBeath and Y. C. Cheng (Eds.), *Leadership for learning: International perspectives*. Amsterdam: Sense Publishers.

Loeb, S., Darling-Hammond, L. and Luczak, J. (2005). How teaching conditions predict teacher turnover in California schools. *Peabody Journal of Education*, 80: 44-70.

http://dx.doi.org/10.1207/s15327930pje8003_4.

MacBeath, J., Oduro, G. and Waterhouse, J. (2004). *Distributed leadership in schools*. Nottingham: National College of School Leadership.

MacBeath, J., Gronn, P., Opfer, D. et al. (2009). *Recruitment and retention of headteachers in Scotland*. Edinburgh: Scottish Government.

Marshall, S. (1986). Women reach for the top spot. *School Administrator*, 43(10): 10-13.

Moos, L. (2003). *Educational leadership: Understanding and developing practice*. Copenhagen: Danmarks Paedagogiske Verlag.

Mulford, B. (2003). *School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness.* Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.

Normore, A. (2004). Recruitment and selection: Meeting the leadership shortage in one large Canadian school district. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 30: 221.

Oduro, G. (2008). Promoting learning in Ghanaian primary schools: The context of leadership and gender role stereotypes. In J. MacBeath and Y. C. Cheng (Eds.), *Leadership for learning: International perspectives*. Rotterdam: Sense Publishers.

Opfer, V. D. (2008). The role of attrition in identifying hard-to-staff schools. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York, 26 March.

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2001). *Teacher exodus – the meltdown scenario*. Paris: Education Policy Analysis.

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2003). *Schooling for tomorrow*. Paris: Education Policy Analysis.

Ozga, J. (2000). Carrying the burden of transformation? The experiences of women managers in further and higher education. *Discourse,* 21(2): 141-153. http://dx.doi.org/10.1080/713661154.

Pounder, D. G. and Merrill, R. J. (2001). Job desirability of the high school principalship: A job choice theory perspective. *Educational Administration Quarterly*, 37(1): 27-57.

Ribolzi, L. (1997). Dirigere e governare non soltanto gestire. *Autonomia e Dirigenza*, VI (1-2): 11-14.

Riehl, C. and Byrd, M. (1997). Gender differences among new recruits to school administration: Cautionary notes to an optimistic tale. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(1): 45-64.

Scottish Executive Education Department (SEED) (2006). *Achieving the standard for headship – providing choice and opportunity*. Edinburgh: Scottish Executive.

Smith, T. and Ingersoll, R. (2004). Reducing teacher turnover: What are the components of effective induction? *American Educational Research Journal*, 41(3): 687-714.

Swaffield, S. (2004). Critical friends: Supporting leadership, improving learning. *Improving Schools*, 7(3): 267-278. http://dx.doi.org/10.1177/1365480204049340.

Swaffield, S. (2009). Headteachers' views of how they are supported and challenged: Questionnaire responses. Paper presented at 22nd International Congress for School Effectiveness and Improvement, Vancouver, BC, Canada, 4-7 January.

Tallerico, M. (2000). Gaining access to the superintendency: Headhunting, gender and color. *Educational Administration Quarterly*, 36(1): 18-43. http://dx.doi.org/10.1177/00131610021968886.

Thomson, P. (2009). *School leadership: Heads on the block*? London: Routledge.

Van Aalst, H. (2003). Networking in society, organisations and education. In Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), *Schooling for tomorrow. Networks of innovation: Towards new models for managing schools and systems*. Paris: OECD.

Capítulo 7

¿Tienen futuro las escuelas?*

Hace tres décadas, investigadores, educadores, expertos y adivinos especularon sobre las escuelas del futuro y visualizaron una era en que la escolarización, tal como la conocemos, ya no existiría o sería apenas reconocible. Se trataría de un mundo tan diferente, según nos dijeron, que la educación y la escolarización ya no serían términos equivalentes y las escuelas, en la eventualidad de seguir existiendo, tendrían objetivos radicalmente diferentes y transformacionales.

Aquel futuro nunca sucedió, al menos no en la forma en que fue anunciado. Al acercarnos al final de la primera década del tercer milenio, constatamos que las escuelas han cambiado poco en esencia. En muchos casos, siguen intactos y en pleno funcionamiento los mismos edificios, con sus altas ventanas victorianas que protegen simbólicamente del mundo exterior al aprendizaje y a los aprendices. Las nuevas escuelas perpetúan la estructura de "caja de huevos": treinta estudiantes con un profesor; la reconfortante familiaridad del tiempo segmentado, de las agendas y del timbre; la división disciplinada del conocimiento seguida secuencialmente por evaluaciones en salas inhóspitas donde el conocimiento adquirido a través de un currículo establecido es reproducido en una olimpiada cronometrada de papel y lápiz. Un estudiante de secundaria al que se le preguntó en 1963 su opinión sobre una nueva escuela recién construida contestó: "¡Aunque fuera entera de vidrio y mármol, seguiría siendo una maldita escuela!" (*Half our future*: the Newson Report, HMSO, 1963). ¡Las escuelas son escuelas, sea cual sea la apariencia que les demos!

En muchos aspectos, la estructura y la cultura de la escolarización ha involucionado en lugar de evolucionar desde los apasionantes días de los años setenta, cuando los jóvenes pensaban que podían cambiar el mundo… y sus escuelas. Las

* *Do schools have a future?* fue publicado originalmente en: T. G. K. Bryce and W. M. Humes (Eds.), *Scottish education: Beyond devolution*. Edinburgh, Ediburgh University Press, 2008.

aspiraciones de los jóvenes se nutrían de un caudal de literatura radical donde abundaban títulos como *Compulsory Miseducation* [Deseducación obligatoria], de Paul Goodman; *School is Dead* [La escuela ha muerto], de Everett Reimer; y *Free the Children and Other Political Prisoners* [Liberen a los niños y otros presos políticos], de Alan Graubard. Estas visiones románticas de un mundo nuevo eran desmentidas por estudios empíricos que confirmaban la existencia de un mundo escolar que dividía el desempeño por curso, por "potencial" medido, por legado parental (capital cultural de los estudiantes), por geografía, por la distinción de los estudiantes entre "académicos" y "no académicos". En Escocia, en 1976, Gow y McPherson documentaron el mundo de "niños olvidados" (*Tell Them from Me* [Cuéntales de mí], Aberdeen University Press, 1980), en uno de los documentos pioneros referidos a la desafección y alienación de una masa enorme de jóvenes.

A la hora de discutir sobre las escuelas del futuro, es importante comprender lo que sucedió políticamente y socialmente para encarar el pesimismo de los jóvenes olvidados y para nutrir el optimismo de los que vislumbraron lo que podría ser una sociedad que aprende. Se requeriría un tratado mucho más extenso que este artículo para desenmarañar la compleja madeja de tendencias globales que nos atan tan firmemente al presente. Fueron precisos tres grandes volúmenes de Manuel Castells para comprender las implicancias de la era de la información y de la sociedad de redes (Castells, 1996, 1997, 2000). En su narrativa se yuxtapone el crecimiento tecnológico imprevisto e inimaginable con una igualmente imprevista implosión de la cohesión social. "Integración perversa" es el término que utiliza para describir las diferentes vías de que disponen los jóvenes en la ensombrecida economía y el confuso mundo hacia el cual muchos de ellos huyen de la vida familiar y de las instituciones sociales.

Junto con esta revolución social, nos enfrentamos a la paradoja de que, pese a que los aprendizajes han demostrado estar más determinados por influencias ajenas a las escuelas, los profesores se han vuelto cada vez más responsables del desempeño de sus estudiantes. Las comparaciones entre países constituyen el escenario y el guión para los diseñadores de políticas, preocupados de ocupar un sitial de honor en las grandes ligas internacionales. Los datos comparativos de la OCDE, TIMSS y la Comisión Europea han producido un sentimiento de urgencia generalizada –algunos hablan incluso de pánico moral– entre los políticos y sus asesores, que acaban enviando emisarios a Taiwán –o, más recientemente, a Finlandia– en busca de la receta mágica de las prácticas escolares. Un enfoque más riguroso y un análisis informado habrían evidenciado que las respuestas no residen en las salas de clases sino fuera de las escuelas, en la estructura social del país, en su historia y su cultura,

en los hogares y las comunidades de donde provienen los alumnos, y en las formas complementarias de aprendizaje que operan fuera del horario escolar.

Mientras más aprendemos sobre la naturaleza y los procesos de aprendizaje que ocurren fuera de la escuela, menos argumentos tenemos para pensar que los profesores pueden reparar las ruinas del impacto económico y social sobre las vidas de las familias y sobre los niños que aún no han nacido. Cada vez aprendemos más sobre la poderosa influencia formadora de los primeros años, sobre los efectos de la carencia de estímulos adecuados, sobre el moldeo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento de los niños en esos críticos meses intrauterinos, así como en los primeros años de formación antes de la etapa escolar. Y en el período de escolaridad, a medida que los niños se vuelven adolescentes y llegan a la adultez –de manera cada vez más precoz, algunos incluso durante la educación primaria– observamos cómo disminuye la influencia parental y de la familia en relación al surgimiento de los pares como el grupo de referencia significativo (el libro de Judith Harris *The Nurture Assumption* [El supuesto de la educación], de 1998, es un análisis particularmente elocuente sobre estos temas). A medida que aumenta el imperativo político para volver más efectivas, más responsables y más transparentes las escuelas, también crece la carga sobre los profesores para demostrar que el factor que marca la diferencia es una buena docencia y no el entorno, la familia, el contexto socioeconómico, la cultura o la historia.

Escenarios para las escuelas del futuro

Estas reflexiones constituyen un importante marco para cualquier debate sobre cómo podrían ser las escuelas del futuro. Tomando esto en cuenta, ¿cuáles son los escenarios más probables y deseables para el futuro, basándonos en lo que sabemos y en lo que hemos aprendido de los fracasos y excesos del pasado? En 2001, la OCDE planteó cinco posibles escenarios: prolongación del sistema burocrático, reescolarización (las escuelas como centros sociales nucleares), las escuelas como organizaciones centradas en el aprendizaje, desescolarización y "colapso", debido al éxodo de docentes del sistema (OECD, *Schooling for Tomorrow*, París: Education Policy Analysis, 2001). En muchos países este escenario de colapso aparece como uno de los más probables, en una situación en que los profesores sienten cada vez menos control sobre su profesión; los jóvenes, sobre su aprendizaje; y los líderes escolares, sobre sus propias decisiones. La percepción de desprofesionalización y desconexión de los valores educativos fundamentales ha agudizado la crisis del reclutamiento y la retención. Entre los "desincentivadores" detectados en los estudios internacionales (MacBeath, 2006) figuran el estrés, la carga laboral, la

rendición de cuentas, la burocracia, las preocupaciones personales y domésticas, el salario, en suma, la "intensificación".

Enfrentar estos temas, todos ellos interconectados, es una condición necesaria para pensar de manera creativa sobre otro tipo de futuro. La pregunta es: ¿por dónde empezar? ¿cuál es el punto de partida para un cambio radical? ¿a través de las macro-estructuras y reformas de gran alcance o mediante micro-iniciativas en el aula y la escuela? ¿constituye el currículo la pieza central del problema? ¿o acaso lo es la evaluación? ¿o radica en la agrupación social de los aprendices y las estructuras a través de las cuales progresan paso a paso en su travesía educativa?

En Escocia, un elemento central en el proceso de cambio es *Un Currículo para la Excelencia*. Su título ambicioso, al cual podríamos agregar el codicilo aun más ambicioso "para todos", ilustra los objetivos de un currículo para estudiantes de entre 3 y 18 años, diseñado para "permitirles a los jóvenes transformarse en aprendices exitosos, personas seguras de sí mismas, ciudadanos responsables y contribuyentes efectivos". Reconociendo que esto ocurre en un "nuevo entorno de aprendizaje en constante cambio", el documento caracteriza el aprendizaje futuro como activo, desafiante y gozoso, y no fragmentado o saturado de contenidos, con variantes adaptadas a los intereses y las necesidades individuales, que amplía las experiencias que tienden a borrar las fronteras entre lo "académico" y lo "vocacional", y que es acompañado de formas de evaluación que apoyan y potencian los aprendizajes.

Estos descriptores bien podrían haber sido extraídos de tratados sobre los objetivos de la educación. Son nobles en sus propósitos, pero desafían las estructuras que los contienen porque presentan un conjunto de contradicciones esenciales. Las escuelas, como las conocemos, especialmente las secundarias, claramente no pueden realizar esas aspiraciones dentro de las limitaciones estructurales y políticas en que nos encontramos. El problema esencial es que las políticas operan –o están obligadas a operar– en la dirección errónea, de arriba hacia abajo, partiendo de los establecimientos escolares, las estructuras, los equipos educativos, las convenciones, la planificación y las evaluaciones hasta llegar a un currículo que lucha por la excelencia, que es negada por el mismo entorno que lo contiene. En teoría –y tal vez sea así en las escuelas del futuro–, deberíamos trabajar en el otro sentido, partiendo desde las experiencias de aprendizaje hacia el currículo, la planificación, los equipos educativos, las estructuras y el diseño de las escuelas, o algo similar.

Sin embargo, esto es muy difícil y utópico. Y, podría agregarse, ya pasamos por ello. ¿Qué sucedió con las escuelas alternativas de los años setenta? ¿Las páginas

amarillas de Illich y sus herramientas de convivencia? ¿Escuelas libres y de libertad? ¿Escuelas sin paredes y escuelas sin edificios? En Filadelfia, el famoso parque que atraviesa el corazón de la ciudad (*Parkway*) se transformó en el espacio de aprendizaje para un audaz experimento en que el aprendizaje de los jóvenes tuvo lugar en la amplia gama de edificios, espacios y relaciones que una ciudad puede ofrecer para aprender, con el consiguiente ahorro de millones de dólares en establecimientos escolares, textos escolares, gastos administrativos y toda la parafernalia que se lleva una parte gruesa de los presupuestos educativos.

La experiencia de Parkway (y sus múltiples réplicas en los Estados Unidos) inspiró una iniciativa de corta vida en los años setenta en dos escuelas secundarias de Renfrewshire (Escocia). Dos cursos de jóvenes estudiantes vivieron la experiencia de aprender en la ciudad durante el tercer trimestre de su tercer año de enseñanza secundaria. Este es un breve recuento de lo que sucedió.

Entrevistamos a cada joven estudiante de manera individual y en grupos, preguntándoles lo que les gustaría aprender en el mundo urbano y rural que constituía su entorno cotidiano. Al comienzo solo podían referirse a temas como el inglés, la geografía y la historia (elaborada con cuentos de reyes y reinas). Tras un poco de insistencia y una lluvia de ideas sobre lo que *realmente* querían aprender, la lista incluyó el buceo en profundidad, la vida marina, cómo funcionan las orquestas, la exploración espacial, las estrellas, la fabricación de mermeladas, cómo se ordeñan las vacas, cómo disecar tigres, la mecánica automotriz, por qué los monos se parecen a los seres humanos, los hospitales, las armas de fuego, cómo funciona una ciudad y muchas otras cosas.

Nos sentamos con el directorio telefónico (las "páginas amarillas") y comenzamos a llamar a hospitales, zoológicos, museos, departamentos de astronomía de las universidades, la Orquesta Nacional Escocesa, la Armada Real, el servicio de ambulancias de San Andrés, la fábrica de mermeladas Robertson, Chrysler, talleres de automóviles, fabricantes de armas, tiendas y granjas. Cada estudiante tenía una agenda individual muy variada, acorde con sus intereses, a pesar de que el departamento de taxidermia del museo de Glasgow no contaba con tigres y solo podía exhibir pingüinos disecados. Algo que resultó sorprendente y muy gratificante fue la disposición de la Armada Real, la Orquesta Nacional Escocesa, el Observatorio Universitario de Glasgow y el servicio de ambulancias, no solo para recibir a jóvenes estudiantes, sino también para ayudar a elaborar un programa educativo coherente que les permitiera ampliar sus horizontes. Los seminarios fueron diseñados con tutores y pequeños grupos de estudiantes en parques y cafés para relatar y compartir

experiencias, evaluando así sus aprendizajes y relacionándolos con una agenda educativa más amplia.

A pesar de que gran parte de los contenidos aprendidos no se ajustaban al marco curricular escolar, muchas de las percepciones y de las destrezas adquiridas excedían lo que podrían haber aprendido en un trimestre en la sala de clases. Sin embargo, el mayor impacto se produjo en la autoestima fortalecida de estos jóvenes, en su sentido inédito de autoría y en un renovado compromiso con el aprendizaje.

La Escuela de Aprendizaje

Por diversas razones, esta iniciativa no es replicable a gran escala, pero nos dice mucho sobre la naturaleza de los aprendizajes y la motivación para aprender, y sugiere algunos principios para el diseño de experiencias educativas. Su equivalente contemporáneo más cercano es la *Learning School* [Escuela de Aprendizaje], que ahora cumple su octavo año de funcionamiento.

La Escuela de Aprendizaje es también una escuela sin muros. En sus ocho años de existencia se ha establecido en Escocia, Inglaterra, Suecia, Alemania, la República Checa, Sudáfrica, Hong Kong, Japón, Corea del Sur, Australia y los Estados Unidos. En dicho período, cada uno de esos países ha enviado a uno o dos estudiantes avanzados para que participen durante un año en un programa de investigación, que comienza con una inducción de seis semanas en las Islas Shetland (Escocia) en la Escuela Secundaria Anderson, antes de separar a los estudiantes en grupos y enviarlos a conocer escuelas alrededor del mundo. Estos jóvenes pasan entre cuatro y seis semanas en seis o siete escuelas como investigadores visitantes, trabajando con otros estudiantes y con los profesores en temas de investigación sobre aprendizaje. Se hospedan en casas de familias, la mayoría de las veces sin compartir una misma lengua materna y en algunos casos sin ninguna base lingüística común.

Estos aproximadamente veinte jóvenes mantienen una bitácora con sus experiencias en los diez meses que están en la Escuela de Aprendizaje. Las descripciones de sus hogares y escuelas reflejan de manera personal y a veces dolorosa el choque cultural al que están sometidos y el impacto en su propio yo, y conllevan una fuerte dosis de desaprendizaje. A pesar de que las salas de clase en Japón y Sudáfrica les parecieron sorprendentemente familiares, estos jóvenes, a través de una renovada visión, pudieron penetrar a fondo en la vida del aula, disfrutando de un acceso privilegiado a estudiantes de su misma edad o edad similar. Su inmersión en la cultura a través de la experiencia de compartir techo con otras familias complementa y cuestiona los estudios de investigación que se han enfocado solamente en las escuelas y las salas

de clase, confirmando que, aun cuando las escuelas son relevantes, las familias y las comunidades importan más. Es gracias a estos jóvenes, investigadores acólitos, que podemos asomarnos a la naturaleza de la relación entre hogar y escuela. A través de sus propias biografías, adquirimos nuevas visiones acerca de cómo las identidades se moldean y re-forman mientras viajan entre el hogar, la sala de clases y la comunidad, y entre culturas.

En algún momento los estudiantes de la Escuela de Aprendizaje relataron sus historias a académicos, profesores, inspectores, funcionarios y ministerios de educación en Edimburgo, Londres y Cambridge, y a otros públicos similares en otros países, así como al Congreso Internacional sobre Efectividad y Mejora Escolar, en Copenhague y Barcelona. En 2003, los estudiantes de las cohortes 1 y 2 de la Escuela de Aprendizaje (LS1-2) escribieron dieciocho de los veintidós capítulos del libro *Self-evaluation in the Global Classroom* [Autoevaluación en el aula global] (editado por MacBeath y Sugimine, London: Routledge Folmer, 2003).

Tal como lo relatan en su libro, sus identidades como aprendices se vieron re-formadas y redefinidas por tres contextos principales: las escuelas donde llevaron a cabo su investigación, las familias donde se hospedaron durante un período de entre cuatro y seis semanas, y el grupo de pares en cuya estrecha compañía viajaron y trabajaron, y con quienes compartieron momentos de ocio. Todos estos lugares fueron multilingües y multiculturales. Cuando describen el impacto de estos nuevos y poco familiares contextos en sus vidas, contrastan el impacto que estos tienen sobre su aprendizaje en relación con su experiencia escolar anterior: “He aprendido en estos diez meses probablemente lo equivalente a 13 años de asistir a la escuela” (Jolene, en MacBeath y Sugimine, p. 38). Un estudiante escocés analiza el impacto de aprender más allá de la escuela y lo que esto ha significado para su autoconciencia e identidad académica.

> *Este año ha sido para todos nosotros casi como una curva vertical de aprendizaje. Muchas veces temí no estar utilizando esta oportunidad de aprender todo lo que puedo, pero después de tomar cierta distancia puedo ver cómo, por el mero hecho de observar y sentir otra cultura desde adentro, uno inevitablemente aprende a raudales. Es lejos la herramienta educativa más potente, aprendiendo cosas que las escuelas jamás van a poder enseñarnos, a través de la experiencia directa, alimentando el deseo de comprender el mundo en que vivimos. Este año he sentido una sed real de seguir poniéndome a prueba académicamente y abrir mi conciencia a otras sociedades, culturas y pueblos. Estoy seguro de que algo similar les ha ocurrido a todos los que formaron parte de Learning School 2 (Colin, en MacBeath y Sugimine, p. 36).*

La forma como el yo se ve afectado por la transición de un lugar a otro es muy llamativa en la colección de ensayos de Weiss y Fine compilados en el libro *Construction Sites* [Lugares de Construcción] (New York: Teachers College Press, 2000), que relata cómo los jóvenes construyen sentido a partir de su experiencia en diferentes situaciones y a través de la interacción en diferentes lugares. El dilema del aprendizaje para los jóvenes que crecen en el siglo veintiuno es cómo navegar en un peligroso territorio social de inducción y amenaza. Ellos experimentan una constante insatisfacción con mucho de lo que la sociedad les ofrece, lo que tiene un alto impacto en su comportamiento frente al aprendizaje dentro y fuera de la escuela. El desafío permanente para los líderes educativos es captar lo que significa crecer en diferentes contextos sociales y cómo ayudar a los jóvenes a establecer puentes en su aprendizaje entre estas fuentes educativas disímiles. Mientras más nos aventuramos en este complicado territorio, más complejo e impugnado se vuelve nuestro conocimiento sobre el aprendizaje humano, su carácter social y emocional y la precaria senda por la que deben transitar los jóvenes para darle sentido a lo que la escuela les promete.

Como ya se dijo, la Escuela de Aprendizaje es una aventura singular, imposible de reproducir a gran escala, pero que, sin embargo, entrega una información muy valiosa sobre la naturaleza del aprendizaje en un lugar abierto y el aprendizaje en el lugar cerrado que es la sala de clases. "De vuelta en el rancho" en la Escuela Secundaria Anderson (notablemente similar a la mayoría de las otras escuelas secundarias de Escocia), los estudiantes son capaces de traspasar los muros de la escuela y los límites de la isla para viajar virtualmente a otros lugares y poner a prueba sus propias preconcepciones y sus más tenaces prejuicios. La Sala de Clases Global (precursora de la Escuela de Aprendizaje) concibe el aprendizaje como algo que no se circunscribe a la mera geografía.

Desde 2003, la Escuela Secundaria Anderson ha compartido aspectos del aprendizaje y de la enseñanza a través de iniciativas muy novedosas difundidas por videoconferencia. Por ejemplo, un grupo de seis estudiantes de la Escuela Anderson comenzaron a compartir imágenes de sí mismos, su escuela y su comunidad con grupos similares de estudiantes en Escocia y a ampliar la gama y el alcance de estos intercambios, dando así luz a un proyecto denominado *Global Sharing Images* [Compartiendo Imágenes a Nivel Global]. *Sharing Perspectives* [Compartiendo Perspectivas] es otra iniciativa curricular en la que grupos de niños de 12 y 13 años pertenecientes a una clase establecen vínculos con grupos de otras escuelas. Los grupos comparten ideas y planificaciones a través de foros de discusión y blogs, basándose en los siguientes temas:

- Escucharnos a nosotros mismos como otros nos escuchan – estructurado en torno a las lecciones de lenguaje
- Vernos a nosotros mismos como otros nos ven – estructurado en torno al área de ciencias sociales
- ¿Qué es una casa y un hogar? – estructurado en torno a temas de arte y diseño, tecnología y ciencia.

Enterprise Education [Educación como Empresa] (en asociación con escuelas en los Estados Unidos) y *Virtual Drama* [Drama Virtual] son dos desarrollos recientes. *Virtual drama* es una creación internacional colaborativa de una obra de teatro para ser presentada en la Conferencia Global de Aulas, que tiene carácter anual (antes se celebró en Japón, Sudáfrica y Alemania, así como en Shetland). La conferencia reúne a estudiantes para que intercambien ideas durante una semana, en la cual los equipos de estudiantes de cada una de las seis escuelas participantes presentan una obra global en seis actos. Cada uno de los actos es preparado y construido a través de medios virtuales a lo largo del año, y la presentación final es una narración continua de carácter multifacético.

En la región de Highland (Escocia), donde las escuelas están separadas por cientos de kilómetros y cursos de agua, los estudiantes pueden descargar videos sobre todos los temas escolares y visualizarlos en sus casas o en sus i-Pods. Durante su traslado en autobús o ferry, un estudiante puede revisar su trabajo escolar o recuperar lecciones a las que no pudo asistir. El desarrollo de una Comunidad Integrada de Aprendizaje en línea les permite a los docentes intercambiar prácticas, y les brinda apoyo colegiado y tutoría a sus colegas en otras escuelas. Los videos, podcasts, currículos y materiales de evaluación son recursos para el desarrollo profesional que tienen un gran alcance, y están siendo utilizados en los Estados Unidos, Australia y Yemen, entre otros países. Para los estudiantes y sus profesores, la disponibilidad virtual de recursos cada vez más sofisticados e interactivos plantea un gran desafío para el futuro de esta comunidad fragmentada: ¿es necesario realmente trasladarse de un lugar a otro? Es una pregunta que tendrá mucho más incidencia en el futuro.

Mientras en mayor medida el aprendizaje cruza fronteras espaciales, mayor es el desafío para las estructuras físicas que tratan de contenerlo y limitarlo. Así como la herencia de los viejos edificios y viejas formas de pensar atenta contra las nuevas formas de aprendizaje, lo mismo sucede con el desmantelamiento de los muros existentes, primero en un sentido metafórico, lo que a su vez lleva a reexaminar las estructuras físicas. Existe una relación directa entre los espacios abiertos en la arquitectura

física y los espacios abiertos en el pensamiento, argumenta la Comisión para la Arquitectura y el Entorno Construido (CABE, por su sigla en inglés). También señala que la capacidad de los líderes escolares para mirar hacia el futuro y liderar en formas radicalmente nuevas se verá obstaculizada no solo por las limitaciones físicas y logísticas, sino también por los intentos de los gobiernos de definir lo que deberían saber los líderes de mañana sobre la base de lo que fue apropiado para los líderes de ayer.

¿Quo vadis?

Las escuelas del futuro pueden evolucionar en dos direcciones. La primera es que se vuelvan más grandes, más inclusivas, más integradoras de toda una comunidad, la escuela comunitaria en toda su expresión. La otra posibilidad es que se reduzca el tamaño de la escuela, transformándose en algo más parecido a un centro neurálgico conectado con una amplia gama de sitios comunitarios pequeños, amigables y locales.

El primero de estos dos escenarios se asemeja a un *mall* educacional, que ofrece productos a la medida de todas las personas, abierto 24 horas al día, 360 días al año. Es la prolongación lógica de la escuela de "servicio completo": un contenedor de aprendizajes para adultos y niños, al servicio de una economía mundial, una red de información activa 24 horas al día, sin descanso. Al igual que los supermercados, sería útil para personas que trabajan en horarios extraordinarios, y proveería acceso a bibliotecas, laboratorios, internet, instalaciones deportivas y recreativas, en horarios que son más personales que institucionales. Por muy radical que parezca esta opción, es esencialmente una vuelta, al igual que todas las ideas, a algo ya probado en el pasado. En los años treinta, Henry Morris, encargado jefe de educación en Cambridgeshire, creó centros educativos municipales (*village colleges*) para materializar su concepción del aprendizaje para todos en un centro cultural de aprendizaje.

> *Estos centros estaban diseñados para agrupar todas las actividades claves pero aisladas que forman parte de la vida del municipio, la escuela, el centro cívico y la biblioteca, las clases vespertinas, las clases sobre educación agrícola, el Instituto de la Mujer, la Legión Británica, los boy scouts y girl guides, los espacios recreativos, la filial de la biblioteca rural del condado, los clubes de atletismo y recreativos. Al juntarlos, formarían una nueva institución para las zonas rurales de Inglaterra. A partir de elementos autónomos se crearía un todo orgánico, donde el todo es más que la suma de las partes. Se trataría de una verdadera síntesis social; tomaría elementos existentes y los reuniría en una relación nueva y única.*

El centro educativo, señala Morris, “estaría al servicio del hombre integral y aboliría la dualidad entre educación y vida cotidiana”.

> *Sería no solo el lugar de formación para el arte de vivir, sino el lugar donde se vive la vida, el entorno propicio para una genuina vida colectiva. La funesta disputa entre educación vocacional y educación no vocacional no tendría cabida en este lugar. Sería una demostración concreta del carácter continuo de la educación. ¡No habría un “dejar la escuela atrás”! El niño ingresaría a los tres años y abandonaría el instituto a una edad muy avanzada (Henry Morris, The Village College. Being a Memorandum on the Provision of Educations and Social Facilities for the Countryside, with Special Reference to Cambridgeshire, 1925, sección XIV).*

Puede que el plan de transformar la propuesta idílica de Morris en un esquema de protección social en las afueras de Edimburgo pase a la historia como un sonado fracaso, pero la creación del Centro Educacional de Wester Hailes, a fines de los años setenta, fue uno de los primeros y más audaces intentos en Escocia por transformar una escuela en un centro de aprendizaje para toda la comunidad. Su fracaso probablemente se debió a su empeño por ir demasiado lejos y demasiado rápido en su proyecto de transformación, sin lograr cumplir con las expectativas de las personas respecto a las características de las escuelas y de los aprendizajes. La lección de esta experiencia es que es preciso incorporar a las personas.

En los próximos años asistiremos al resurgimiento de la idea del campus educativo, que agrupe a la educación especial, primaria y secundaria en un solo lugar, con servicios de atención y una “puerta de acceso única” para apoderados, niños, familias nucleares y extendidas y otros, para quienes la educación puede transformarse en una actividad permanente.

Sin embargo, puede también que asistamos al surgimiento de una educación amigable, de pequeña escala. Los embriones de ese futuro ya están a la vista, como lo muestra la experiencia de la autoridad local de Highland. En lugar de reagrupar bibliotecas, cibercafés, gimnasios, canchas de fútbol y baloncesto y centros médicos en nuevas “megaescuelas” comunitarias, puede que la tendencia apunte más bien a acercar los recursos a los lugares donde las personas viven y juegan. Los cibercafés son un ejemplo de un recurso amigable y de amplio acceso que podría ser potenciado y desarrollado en nuevas direcciones, puesto en red con escuelas, profesores y asistentes educativos, y ubicado en tiendas, supermercados, departamentos, centros comunitarios, iglesias o cualquier lugar donde la gente se congrega. Los centros de tutoría

complementan y enriquecen el aprendizaje escolar, pero también podrían ofrecer una gama mayor y más rica de aprendizajes. Los clubes de desayuno, los centros de apoyo a los estudios, las escuelas de fin de semana, los clubes de fútbol y los centros residenciales también complementan el limitado horario escolar, pero puede que en el futuro pudieran también servir como lugares primarios para el aprendizaje, en lugar de ser suplementarios o complementarios a lo que ofrecen las escuelas. Las pequeñas, medianas y grandes empresas, los hospitales, los museos, los parques y zoológicos ya brindan experiencia profesional y laboral en una pequeña escala pero, tal como lo ilustran las iniciativas de Parkway y Renfrewshire, podrían potencialmente desempeñar un rol educativo más explícito.

Lo grande no es necesariamente sinónimo de hermoso. En muchas partes del mundo hemos sido testigos de intentos de romper grandes unidades, crear escuelas dentro de las escuelas, lugares más amigables y cordiales, y que operan en una escala más humana. El rápido crecimiento de la educación en el hogar es una respuesta a la impersonalidad de la producción masiva y los efectos antisociales que la acompañan. Hace un siglo, Dewey escribió:

> *Sin una mirada a la estructura y a las actividades psicológicas del individuo, el proceso educativo será, por lo mismo, azaroso y arbitrario. Si coincide con la actividad del niño, tendrá un efecto palanca; si no coincide, resultará en fricción o desintegración, o en un freno a la naturaleza del niño (Dewey, "My pedagogic creed", The School Journal, 54 (3), 1897).*

Una breve historia de la tecnología

Hubo una época en la que existió la educación por radio, luego vino la maravilla de grabar cintas, la gran promesa de la televisión educativa, el gran descubrimiento del computador BBC-B, el disco flexible, el computador de bolsillo, la tarjeta de memoria y la pizarra interactiva. Cada nuevo adelanto tecnológico trajo consigo la promesa de una revolución en los aprendizajes. Sin embargo, así como es posible obtener un título de doctorado simplemente "googleando" de manera inteligente, es igualmente cierto que las escuelas de hoy están desconcertadas y no saben cómo aprovechar y dominar estas nuevas tecnologías. Los jóvenes son adeptos al nuevo lenguaje de los blogs, wikis, servicios en la web como del.icio.us y podcasts, y estos constituyen un recurso potencial de enseñanza para sus profesores. Con cada nuevo adelanto hacemos nuevos descubrimientos, como el increíble potencial de almacenar información fuera de nuestros cuerpos y la posibilidad de acceder a ella en forma

muy económica. Sin embargo, los exámenes impartidos en inhóspitas aulas siguen exigiendo que esta información sea extraída de nuestros cerebros.

David Perkins, de Harvard, descubrió que se les podía enseñar a los niños a resolver problemas con un alto grado de fiabilidad cuando estos eran estructurados por el profesor y presentados en el contexto del aula; así, cuando las tareas de resolver problemas estaban bien diseñadas, era posible lograr un éxito total dentro de la sala de clases. Sin embargo, en un ambiente abierto y no estructurado, fuera de la escuela, la tasa de éxito podía descender hasta un magro 5 por ciento. Esto, según Perkins, se debía a tres factores claves. Uno, los estudiantes tienen que poder visualizar el problema. Dos, requieren estar motivados para querer lidiar con el problema. Tres, necesitan tener la habilidad para seleccionar y utilizar las herramientas más adecuadas para solucionar el problema. En su libro *The Unschooled Mind* [La mente desescolarizada] (New York: Basic Books, 1991), Howard Gardner llegó a resultados similares con estudiantes universitarios. Se encontró con que los estudiantes de física no podían resolver los problemas más básicos si estos eran planteados en un contexto levemente disímil a aquel donde los habían enfrentado preliminarmente. Incluso los alumnos más exitosos respondían a los problemas con las mismas confusiones y los mismos errores que los niños más pequeños, volviendo a sus propias teorías implícitas formadas en la niñez.

La habilidad natural de los niños para resolver problemas "en lo abierto" está ilustrada de manera patente en el estudio de Mitra y Rana sobre niños que viven en pueblos suburbanos en la India (Mitra y Rana, 2001). En una serie de experimentos denominados "agujeros en las paredes", se colocaron computadores en quioscos empotrados en los muros de poblados. Los investigadores descubrieron que niños que nunca antes habían visto computadores eran capaces de aprender muy rápidamente a navegar, produciendo resultados sorprendentes. Se desarrollaron numerosos experimentos para averiguar cómo era que los niños podían aprender sin que se les enseñara, lo que fue denominado Educación Mínimamente Invasiva (MIE, por su sigla en inglés), tomando prestado un término médico para sugerir una forma de ruptura del ritmo natural de las cosas. En tres aldeas indias se realizó un examen de informática a 103 niños de octavo año de enseñanza. Los resultados mostraron que los niños que habían aprendido mediante ese sistema no invasivo eran capaces de realizar la prueba sin que les hubieran enseñado la asignatura. Obtuvieron resultados prácticamente similares a los de los niños a quienes se les había impartido el currículo de informática durante el año escolar. Entrevistado por un periodista, uno de los autores del proyecto, Mitra, contó la siguiente anécdota:

> *Un día me encontré con un archivo de documento en el escritorio del computador. Se llamaba "sin título.doc" y decía en grandes letras coloridas "Amo la India". No podía creerlo, por la simple razón de que no había un teclado en el computador (solo una pantalla táctil). Le pregunté a mi asistente principal –un joven de ocho años, hijo de un vendedor local de nueces de betel– "¿Cómo hiciste esto?" Me mostró el mapa de caracteres en (Microsoft) Word. De modo que se había metido al mapa de caracteres en Word, había arrastrado y soltado las letras en la pantalla, luego ampliado el tamaño y pintado las letras. Yo estaba sorprendido, porque no sabía que existía ese mapa de caracteres… y tengo un grado de Doctor (Businessweek Online Daily Briefing, 2 de marzo de 2000).*

Los resultados de este estudio arrojan nuevas luces sobre la pedagogía, concluyeron los equipos de investigación. Algunos estudiantes de hecho aprendieron mejor sin instrucción escolar formal, y otros parecieron requerir cierto "andamiaje". Otros, a su vez, necesitaron un enfoque más estructurado, proporcionado o bien por sus pares o bien por adultos informados. Pero, como lo ilustraron las múltiples fotografías y filmaciones, el aprendizaje fue altamente social. Los niños aprendieron de y a través de los demás. Pusieron en red su conocimiento. Surgieron expertos y líderes, mientras que otros jugaron un rol de "conectores", poniendo a sus pares en contacto con las fuentes de inteligencia y sabiendo cómo acceder a los conocimientos más expertos del momento.

Aun cuando algunos pudieran concluir que esta evidencia agrega más combustible al fuego de la desescolarización, en realidad revela la necesidad para algunos aprendices de un aprendizaje más estructurado y directo, pero también indica que hemos subestimado de manera significativa la capacidad de los niños para aprender a través del autodescubrimiento y del aprendizaje colaborativo con sus pares. En lugar de encerrar expertos, arquitectos, diseñadores de políticas y académicos en una sala a formular brillantes proyectos para el futuro, sería bueno considerar la creación del futuro como un aspecto integral del presente, cambiando nuestras escuelas y nuestros pensamientos sobre ellas desde adentro.

Sin embargo, como lo señalara Einstein, los problemas no pueden resolverse dentro del marco en que fueron generados. En nuestro lenguaje moderno, denominamos esto un pensamiento innovador. Cuando un grupo de arquitectos londinenses decidió involucrar a los niños en el diseño de las escuelas del futuro, no les pidieron que diseñaran una escuela basándose en la visión familiar de sus vidas cotidianas. Llevaron a los niños a observar aeropuertos, centros comerciales, bibliotecas,

galerías de arte y edificios de última generación para ampliar sus concepciones sobre las personas, los espacios y las relaciones.

El hecho es que las escuelas, tal como las conocemos, resuelven y crean problemas. Para algunos, proveen el mejor servicio de rescate para una vida que, de lo contrario, se vería empobrecida. Para otros, disminuyen y amordazan las facultades intelectuales y emocionales. Si las escuelas han de perdurar –y parece difícil imaginar otro escenario en el futuro próximo– será necesario que reflexionemos cómo asumimos las lecciones aprendidas de las múltiples iniciativas de éxito y fracaso impulsadas en Escocia y en otros lugares del mundo en el último medio siglo. Será inútil invitar a las escuelas a transformarse en organizaciones que aprenden y toman riesgos, si no somos capaces de ejemplificar lo que ello pudiera significar en términos de políticas educativas.

Bibliografía

Castells, M. (1996). *The rise of the network society (Volume I). The information age: Economy, society and culture*. Oxford: Blackwell.

Castells, M. (1997). *The power of identity*. Oxford: Blackwell.

Castells, M. (2000). *End of millennium*. Oxford: Blackwell.

MacBeath, J. (2006). The talent enigma. *International Journal of Leadership in Education* 9(3): 183–204.

Mitra, S. and V. Rana (2001). Children and the Internet: experiments with Minimally Invasive Education in India. *British Journal of Educational Technology* 32(2): 221–232.